



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS – CAMPUS II
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS FUNDAMENTAIS E SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

JAILMA SOUZA THOMAZ

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA DE
FORMAÇÃO INICIAL: A PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES, PRECEPTORES
E ORIENTADORES**

AREIA

2020

JAILMA SOUZA THOMAZ

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA DE
FORMAÇÃO INICIAL: A PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES, PRECEPTORES
E ORIENTADORES**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado a Universidade Federal da
Paraíba como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciatura em
Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Wilson José Felix Xavier

AREIA

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

T465p Thomaz, Jailma Souza.

O programa residência pedagógica como política de formação inicial: a percepção dos residentes, preceptores e orientadores / Jailma Souza Thomaz. - Areia, 2020.

95 f. : il.

Orientação: Wilson José Felix Xavier.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCA.

1. Formação de professores. 2. Políticas Nacionais de Formação Docente. 3. Residência. I. Xavier, Wilson José Felix. II. Título.

UFPB/CCA-AREIA

JAILMA SOUZA THOMAZ

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO
INICIAL: A PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES, PRECEPTORES E
ORIENTADORES

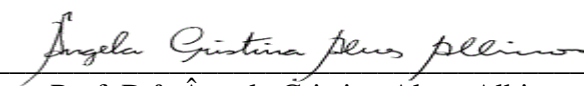
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Universidade Federal da
Paraíba (UFPB) – CCA/Campus II,
como requisito parcial a obtenção do
título de Licenciatura em Ciências
Biológicas.

Aprovado em: 22 de Abril de 2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wilson José Félix Xavier
Orientador – DFCS/CCA/UFPB



Prof. Dr^a. Ângela Cristina Alves Albino
Examinadora – DCFS/CCA/UFPB



Prof. Msc. Cauby Dantas
Examinador – DCFS/CCA/UFPB

À minha família por todo apoio e
companheirismo em cada conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois, mesmo diante das minhas fraquezas e falhas, Ele jamais me desamparou, me sustentando e fortalecendo nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais e irmãos, Lucineide, José Thomaz, Thaysa e Junior, que estão sempre presentes em todos os momentos de minha vida, me apoiando em tudo e, puxando minha orelha quando necessário, me incentivando a nunca desistir. Obrigada por tanto amor e companheirismo. Vocês são minha base, meu alicerce. Amo vocês.

À minha família, principalmente a minha vó Creuza, que esteve sempre me apoiando, rezando por mim e me dando força para jamais desistir. Obrigada por cada palavra e por torcer sempre por minhas conquistas.

Ao meu namorado, que a todo o momento me apoiou, escutou todos meus desabafos e brigou comigo quando necessário. Sempre me incentivando e confiando em mim, quando eu mesma não acreditava.

Ao meu orientador, Wilson Xavier, por toda dedicação e apoio. Que foi mais que um orientador, foi um amigo e que me influenciou positivamente, tanto profissional quanto pessoalmente durante toda minha graduação. Obrigada por todos os ensinamentos. Tenho uma admiração enorme por você.

À minha amiga Myllena, que esteve comigo desde o início do curso. Minha companheira fiel de graduação que esteve sempre disposta a me ajudar e me apoiar. Aquela com a qual passei por momentos difíceis, mas também por momentos incríveis, durante todo esse percurso.

À turma de licenciatura em ciências biológicas 2016.1 e agregados, por cada momento vivido, por cada palavra de apoio. Vocês ficarão guardados em meu coração.

Aos sujeitos da pesquisa, que foram meus colegas, preceptores e orientadores durante todo o desenvolvimento do PRP. Agradeço pela disponibilidade em participar da pesquisa e por todas as contribuições durante nossa participação no PRP.

Aos professores que passaram pela minha graduação e que contribuíram para minha formação docente, em nome da banca, prof. Ângela Albino e prof. Cauby Dantas. Vocês são inspirações para minha vida pessoal e profissional.

À Universidade Federal da Paraíba, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, ao Programa Residência Pedagógica e aos professores Mário e Andreia. Agradeço por todas as oportunidades e contribuições para minha formação.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para esta realização.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

RESUMO

O Programa residência Pedagógica (PRP) é uma ferramenta da Política Nacional de Formação de Professores que objetiva apoiar instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores visando estimular a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, em parceria com redes públicas de educação básica. E aperfeiçoar estágio supervisionado nos cursos de licenciatura adequando os currículos dos cursos de formação docente a BNCC. Pesquisas sobre o PRP, suas efetivas contribuições para a formação docente e para educação básica, ainda são poucas. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender a percepção dos sujeitos participantes do Programa Residência Pedagógica no curso de licenciatura em ciências biológicas, campus II, UFPB; acerca de sua implantação e de seu desenvolvimento inicial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. No que se refere aos procedimentos da pesquisa é classificada como pesquisa documental, de campo e participante. A pesquisa foi realizada com residentes, preceptores e orientadores, participantes do Subprojeto de Biologia da UFPB do Programa Residência Pedagógica. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram grupos focais, para residentes e orientadores. E entrevistas individuais para os preceptores. Os resultados mostram que na percepção dos sujeitos, as questões mais relevantes em relação ao PRP são referentes às contribuições que o programa trouxe para a escola campo, para a formação dos residentes e a proposta inovadora do programa. Na percepção dos sujeitos os objetivos do programa de contribuir para melhoria na qualidade do ensino da escola campo não foram atingidos totalmente: se por um lado houve contribuições no aperfeiçoamento da prática docente do preceptor, por outro, os sujeitos afirmam que a contribuição para a melhoria na aprendizagem do aluno não foi significativa. O programa também permitiu aos residentes uma formação prática mais eficiente, contudo, ficou aquém das expectativas quanto às formações teóricas reflexivas. Além disso, os sujeitos apontam que no PRP não houve a inovação esperada, e, que, a busca excessiva por inovação metodológica, sem levar em consideração a realidade da escola, pode ter atrapalhado o desenvolvimento do programa.

Palavras-Chave: Formação de professores. Políticas Nacionais de Formação Docente. Residência.

ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program (PRP) is a tool of the National Teacher Education Policy that aims to support Higher Education institutions (HEIs) in the implementation of innovative projects aimed at stimulating the articulation between theory and practice in undergraduate courses, in partnership with public networks basic education. And improve supervised internship in undergraduate courses adapting the curricula of teacher training courses to BNCC. Research on the PRP, its effective contributions to teacher training and basic education, are still few. In view of this, the present work has the general objective to understand the perception of the subjects participating in the Pedagogical Residency Program in the biological sciences degree course, campus II, UFPB; about its implementation and its initial development. It is a qualitative, descriptive and exploratory research. Regarding research procedures, it is classified as documentary, field and participant research. The research was carried out with residents, preceptors and advisors, participants in the Biology Subproject of UFPB of the Pedagogical Residency Program. The instruments used for data collection were focus groups, for residents and advisors. And individual interviews for the preceptors. The results show that in the subjects' perception, the most relevant issues in relation to the PRP are related to the contributions that the program brought to the rural school, to the training of residents and the innovative proposal of the program. In the perception of the subjects, the objectives of the program to contribute to improving the quality of teaching in the rural school were not fully achieved: if, on the one hand, there were contributions to the improvement of the preceptor's teaching practice, on the other, the subjects affirm that the contribution to the improvement student learning was not significant. The program also allowed residents to have more efficient practical training, however, it fell short of expectations regarding reflective theoretical training. In addition, the subjects point out that in the PRP there was not the expected innovation, and that the excessive search for methodological innovation, without taking into account the reality of the school, may have hindered the development of the program.

Keywords: Teacher training. National Teacher Training Policies. Residence.

Sumário

| | |
|--|----|
| 1. PRIMEIRAS PALAVRAS | 11 |
| 1.1. Exercícios do narrar: o percurso da pesquisa | 11 |
| 1.2. Exercícios do olhar: pressupostos interpretativos | 14 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO | 17 |
| 2.1 . A formação docente inicial e suas modalidades formativas | 17 |
| 2.1.1. Formação inicial em discussão: os (des)caminhos entre a teoria e a prática..... | 17 |
| 2.1.2. Práticas de formação docente na educação superior brasileira: o estágio supervisionado, o PIBID e a Residência Pedagógica | 19 |
| 2.2. Breves considerações históricas sobre a Residência Pedagógica no Brasil..... | 24 |
| 2.3. Documentos legais norteadores do Programa Residência Pedagógica como nova proposta de formação de professores..... | 33 |
| 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 39 |
| 3.1. Caracterização da pesquisa | 39 |
| 3.2. Local da pesquisa..... | 40 |
| 3.3. Sujeitos da pesquisa | 41 |
| 3.4. Instrumentos de coleta de dados | 42 |
| 3.5. Procedimentos de coleta e análise dos dados..... | 43 |
| 3.5.1. Etapas da coleta de dados | 43 |
| 3.5.2. Análise dos dados | 45 |
| 3.6. Apresentação dos dados | 46 |
| 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES..... | 47 |
| 4.1. Os ditos e os não-ditos no Projeto Institucional e no Subprojeto de Biologia da UFPB do Programa Residência Pedagógica..... | 47 |
| 4.2. As contribuições do programa para a escola-campo | 56 |
| 4.3. Percepções sobre a formação dos residentes | 61 |
| 4.4. Vozes da educação entre a Inovação e o “tradicionalismo” | 73 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 82 |
| REFERÊNCIAS | 85 |
| APÊNDICES | 93 |
| APÊNDICE A | 93 |
| APÊNDICE B..... | 94 |
| APÊNDICE C..... | 95 |

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

1.1. Exercícios do narrar: o percurso da pesquisa

Na infância, algumas vezes tive a oportunidade de acompanhar minha tia até a escola onde ela lecionava¹. Eu adorava acompanhar suas aulas que eram ministradas na etapa do Fundamental I da educação básica. Eu sonhava em ser professora como ela. O tempo foi passando e o sonho de ser professora também. Durante meu Ensino Fundamental II e médio presenciei a desvalorização dos professores e a falta de respeito por parte de alguns alunos. A partir daí, já não queria ser mais professora, meu sonho agora era ser nutricionista.

Em 2014 fiz o enem e, para minha surpresa, não consegui entrar para o curso de nutrição. Em conversa com minha mãe e levando em consideração algumas experiências que tive no ensino médio, decidi fazer o curso técnico em enfermagem e paralelamente estudar para fazer o enem no próximo ano. No ano seguinte, 2015, cursei o técnico em enfermagem e ao chegar o final do ano, fiz o enem novamente. Em Janeiro de 2016 iniciaram as inscrições do SISU e, no momento de escolher o curso, atentei para minha nota e para o fato de não ter me identificado com a enfermagem, então escolhi Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal da Paraíba, campus II, visto que poderia alcançar a aprovação.

Ainda em 2016 concluí o técnico em enfermagem e no mesmo período fui chamada para cursar Ciências Biológicas. Era um universo totalmente novo e eu me sentia muito perdida, inclusive por não ser o curso que sonhei. No primeiro período as disciplinas eram mais gerais e estavam muito relacionadas a cálculos. A única disciplina específica do curso naquele período era Biologia celular, pela qual fiquei encantada, inclusive pela metodologia de ensino da professora. Com o passar do tempo fui me adaptando e familiarizando com o curso.

No segundo período abriu seleção para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), me inscrevi e passei. Não sabia quase nada sobre a docência, pois não havia cursado nenhuma disciplina específica da licenciatura, estas iniciariam apenas a partir do quinto período. Contudo, esta foi uma das experiências

¹ Durante a introdução, diferente dos demais capítulos, optei em alguns momentos pela narrativa na primeira pessoa do singular. Esta escolha se deu uma vez que durante sua escrita conto e reconstruo um pouco de minha experiência particular, no que diz respeito a formação, caminhos e escolhas enquanto pesquisadora que me levaram a este tema.

mais incríveis que tive, pois, a partir daí passei a atuar na escola, conhecer melhor esse ambiente, agora do ponto de vista de futura professora e, iniciou-se meu encantamento pela sala de aula. A minha equipe foi maravilhosa, me acolhendo de braços abertos e me ajudando em tudo. Aos poucos fui me adaptando com o trabalho e passei a gostar de cada intervenção que fazia e de cada evolução que eu tinha profissionalmente. Passei onze meses como bolsista, até vencer o edital.

Um pouco depois dessa experiência, surgiram boatos que seria lançado um novo programa, este teria algumas semelhanças com o Pibid e só seria disponível para alunos a partir do quinto período ou com 50% do curso concluído. Como eu estava terminando o quarto período e iria para o quinto, me interessei e, posteriormente, me inscrevi. A seleção ocorreu em junho de 2018 e o programa só iniciaria oficialmente em agosto de 2018. Insegura quanto a minha aprovação no programa, também me inscrevi na seleção de monitoria. Fiz ambas as provas, passei como bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP) e como voluntária da monitoria.

No período que iniciei minha atuação no Residência Pedagógica também iniciei as cadeiras específicas da licenciatura. Os estágios supervisionados obrigatórios juntamente com as demais cadeiras da licenciatura iniciam-se apenas a partir do quinto período, no nosso curso, sendo, a partir daí que os licenciandos têm oportunidade de adentrar o ambiente escolar. Sinto-me privilegiada, pois no meu caso, o pibid permitiu essa aproximação muito mais cedo, o que contribuiu bastante para minha formação, pois quando iniciei minha atuação na sala de aula por meio do Residência Pedagógica, já tinha maior proximidade.

Desta forma, minha participação em programas de formação inicial docente, se deu a partir do segundo período do curso e persistiu até o último. Com o passar do tempo ganhei mais experiência e ao cursar disciplinas como: política e gestão da educação, didática e planejamento e gestão da educação surgiram inúmeros questionamentos sobre a formação de professores, tanto inicial quanto continuada e sobre a influência disso para a qualidade da educação básica.

Além disso, ser bolsista do primeiro edital do Programa Residência Pedagógica em Ciências Biológicas na UFPB-CCA, vivenciar todas as dificuldades, as mudanças quase constantes em relação a algumas atividades dos residentes e algumas contradições em relação ao que foi visto nas disciplinas da licenciatura e o que foi praticado no programa, foi ponto crucial para a escolha do tema de pesquisa

A participação no programa permitiu que os bolsistas dispensassem estágio supervisionado, de modo que as atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica supririam esta ausência, porém, como bolsista, foi possível vivenciar as dificuldades causadas por esta ausência de teoria e o foco quase exclusivo na prática, durante o desenvolvimento das atividades propostas. Percebi também que há uma preocupação incessante com o cumprimento da carga horária, o que em minha percepção pode levar os residentes a se preocuparem mais com quantidade de intervenções pedagógicas do que com a qualidade destas. É preciso ressaltar que a formação inicial docente terá grande influência na atuação do futuro profissional e neste momento é necessário que haja articulação entre teoria e prática, onde a teoria irá fornecer conhecimento, tornando-se instrumento que o licenciado poderá colocar em prática durante sua atuação docente.

A partir daí, surgiram inúmeras inquietações, tais como: qual o propósito do PRP? Até que ponto as atividades desenvolvidas no PRP são proveitosas para reformular o estágio supervisionado? Qual a finalidade de adequar os currículos e as propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Qual a contribuição do PRP para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, Campus II? Será que o preceptor, que recebe os residentes na escola campo, está capacitado para oferecer o suporte teórico que o discente necessita para sua formação?

Neste contexto, o PRP é uma ferramenta da Política Nacional de Formação de Professores que objetiva aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. O programa compõe-se no total de 440 horas distribuídas: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Tendo como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino

Diante de tudo que foi apresentado, surgiu então o problema da pesquisa: como os sujeitos participantes, perceberam a implementação e o desenvolvimento inicial do Programa Residência Pedagógica no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, campus II, UFPB? Portanto, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender a percepção dos sujeitos participantes do Programa Residência Pedagógica no curso de

licenciatura em Ciências Biológicas, campus II, UFPB; acerca de sua implementação e de seu desenvolvimento inicial. A pesquisa tem ainda como objetivos específicos:

- Analisar os documentos legais norteadores do programa;
- Analisar o projeto institucional do Programa Residência Pedagógica na UFPB e o subprojeto de Biologia da UFPB, campus II;
- Identificar e analisar as compreensões dos residentes, preceptores e orientadores sobre desenvolvimento do programa e sua contribuição para a formação inicial docente no curso de licenciatura em Ciências Biológicas;

Desta forma, estudos sobre o tema tornam-se de extrema importância, pois, pesquisas sobre o Programa Residência Pedagógica e sua influência na formação inicial docente ainda são pouquíssimas, havendo uma lacuna de dados que mostrem quais os impactos que este programa traz para a formação docente, e qual a sua efetiva contribuição para a formação inicial quanto para a qualidade da educação básica. Estudos como esse proporcionarão discussões mais aprofundadas que, conseqüentemente, poderão trazer contribuições para a melhoria da formação inicial. Visto que são inúmeros os debates sobre a fragilidade da formação de professores da educação básica. Deste modo, o presente trabalho trará contribuições para a melhoria na qualidade da educação.

Dentro desta ótica, estudar programas como o Residência Pedagógica, que fazem parte da formação inicial docente é de extrema importância, pois é esta formação que influenciará o perfil do educador que atuará na sociedade. Vale lembrar que qualquer melhoria na qualidade da formação docente representa um ensino melhor para milhares de pessoas e conseqüentemente mais oportunidade de elevar a qualidade de vida. As mudanças na formação docente estão diretamente relacionadas às mudanças na educação básica e no nível de vida social, pois a educação escolar é uma política pública direcionada à formação da cidadania.

1.2. Exercícios do olhar: pressupostos interpretativos

Diante do que foi exposto, torna-se necessário iniciar uma breve discussão sobre alguns princípios teóricos do trabalho. Segundo Ghedin e Franco (2011) manter a coerência epistemológica é difícil principalmente para iniciantes, pois ela necessita que seja realizada muito mais que uma simples coleta e descrição dos dados. É preciso uma análise crítica e dialética das falas dos sujeitos.

Quando o pesquisador deixa transparecer as próprias convicções, assume com liberdade e coragem suas perspectivas epistemológicas e delas não abre mão, a metodologia surge como auxílio na construção do conhecimento, e não como caminho burocrático da organização da pesquisa. O rigor almejado em uma investigação deve advir da convicção dos pressupostos da pesquisa e dos compromissos daquele que a realiza com a questão epistemológica. A pesquisa tem de ser a continuidade da vida do pesquisador – segundo o princípio já exposto de que todo conhecimento é fusão de sujeito e objeto. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 123).

Dessa forma, o objeto pesquisado não deve ser limitado apenas aos dados coletados através dos discursos, é necessário analisar além das falas dos sujeitos. “Deve haver depuração crítica, contextualização, identificação e diferenciação dos diversos aspectos dos discursos” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 124). É de extrema importância que a pesquisa em educação, baseada na coerência epistemológica, seja bem planejada, de modo que as reflexões e mediações sejam sistematizadas. Dessa forma, quando os conhecimentos obtidos são mediados pela reflexão, é possível superar o senso comum. Torna-se essencial que todos os aspectos das falas coletadas sejam analisados criticamente, havendo uma ligação e uma continuidade entre todas as etapas da pesquisa.

Além disso, “deve o pesquisador evitar permanecer no nível apenas descritivo. É sempre importante um espaço de distanciamento cognitivo que produza certo estranhamento”. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 125). O pesquisador participante, que tem ligação direta com o objeto pesquisado, deve manter certo afastamento e não demonstrar opiniões próprias pré-estabelecidas.

A pesquisa qualitativa também exige que se procure sentido manifestado na cultura, à análise deve ser realizada baseada no contexto. Além de tudo, faz-se necessário:

[...] Buscar o novo, avançar na sistematização teórica. Esse objetivo vai sendo atingido à medida que os dados são percebidos, captados, e construídos na perspectiva do intersubjetivo, do coletivo, mediado pela teoria, transcendendo o puramente familiar o observável, o visível e a opinião de sujeitos únicos. Assim deve o pesquisador evitar fazer de sua pesquisa uma descrição criteriosa e ordenada de fatos e deve lembrar-se de que a construção da subjetividade vai além da integração de falas e depoimentos a eles, mas exige todo um trabalho crítico, analítico, hermenêutico e dialético. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 126).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa deve ser acompanhada continuamente pela reflexão e criticidade durante todo o desenvolvimento da pesquisa. A metodologia não pode restringir o pesquisador, ela deve proceder desse sujeito que apresenta suas

crenças e convicções e que a partir disso produz conhecimento através de pesquisas. Tal discussão torna-se necessária para melhor compreensão da presente pesquisa.

Nessa perspectiva, o referido estudo está estruturado em cinco capítulos. O capítulo 1 refere-se à introdução do trabalho e está dividida em dois subitens. Entretanto, está intitulada como “primeiras palavras” e subdividido em “exercícios do narrar: o percurso da pesquisa” e “exercícios do olhar: pressupostos interpretativos”. Já o capítulo 2 trata do referencial teórico, o qual foi subdividido em três subitens. O subitem 2.1 refere-se à “formação docente inicial e suas modalidades formativas”, sendo dividido em “formação inicial em discussão: entre a teoria e a prática” e “práticas de formação docente na educação superior brasileira: o estágio supervisionado, o PIBID e a Residência Pedagógica”. O subitem 2.2 trata de “Breves considerações históricas sobre a residência Pedagógica no Brasil” enquanto o subitem 2.3 refere-se a “documentos legais norteadores do Programa Residência Pedagógica como nova proposta de formação de professores”.

O capítulo 3 apresenta a metodologia do trabalho e está subdividido em “caracterização da pesquisa”, “local da pesquisa”, “sujeitos da pesquisa”, “instrumentos de coleta de dados”, “procedimentos de coleta e análise dos dados” e “apresentação dos dados”. O capítulo 4 expõe os resultados e discussões, estando dividido em quatro subitens, os quais estão organizados da seguinte maneira. O subitem 4.1 refere-se aos “ditos e não ditos no Projeto Institucional e no Subprojeto de Biologia da UFPB do Programa Residência Pedagógica”, o subitem 4.2 trata das “contribuições do programa para a escola-campo”, o subitem do 4.3 trata da “formação dos residentes” e o subitem 4.4 apresenta questões referentes a “inovação e tradicionalismo”. Finalizando com o capítulo 5 e apresenta as conclusões. Por fim vêm as referências e os apêndices.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 . A formação docente inicial e suas modalidades formativas

2.1.1. Formação inicial em discussão: os (des)caminhos entre a teoria e a prática

No mundo, na Europa, a formação de professores é algo que vem sendo discutido há algum tempo. Essa discussão passou a ganhar destaque a partir do século XIX, após a revolução Francesa, quando surgiu o problema de instrução popular e a partir daí iniciou-se o processo de criação das Escolas Normais, com o intuito de formar professores. No Brasil, a preocupação com a formação de professores fica evidente após a declaração da independência, quando a organização da instrução popular passa a ser cogitada. A partir de então, a formação de professores no Brasil, passou por diversos momentos e transformações até chegar ao momento atual (SAVIANI, 2009).

Apesar da formação de professores ser antiga, a preocupação com o modo de formar é mais recente. No Brasil, antes da Lei de diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, a formação de professores acontecia em nível de ensino médio, nos cursos normais. Foi a partir da LDB/1996 que “a formação em nível superior para os professores dos ciclos básicos de ensino passou a ser exigida” (POLADIAN, 2014, p.21).

Segundo a mesma autora, as mudanças ocorridas na sociedade interferem na escola e na função do professor. Para ela, os futuros professores devem adaptar-se a esta sociedade da informação, utilizando-a a favor “da aprendizagem do aluno na sala de aula, não só proporcionando metodologias mais adequadas como também refletindo sobre práticas, debruçando-se em novas pesquisas e conhecimentos” (POLADIAN, 2014, p. 22).

Nessa mesma direção, Imbernón (2016) defende que é preciso desenvolver um novo processo de formação inicial, mais reflexivo, mais prático, uma formação permanente baseada em projetos de inovação. Para o autor é necessário formar para que os futuros professores possam realizar projetos inovadores. Além disso, a formação deve proporcionar o desenvolvimento práticas democráticas, solidárias, de colaboração e de comunicação.

Pinheiro *et. al* (2018), baseado nos estudos de Santos (s/d.) afirma que é a fundamentação teórica que diferencia o conhecimento profissional do conhecimento

leigo. É esta fundamentação teórica que orienta a atuação profissional, sendo necessário saber articular teorias, para identificar e solucionar problemas. Deste modo, saber e ação, teoria e prática, devem ser vistos como aspectos inseparáveis, sem esquecer-se do contexto social. Tais aspectos necessitam de uma prática contextualizada social e historicamente, além disso, precisam estar relacionados à ideia de prática reflexiva.

Para Batista apud Cintra *et. al* (2013, p. 4097) é importante que cursos de formação inicial de professores estejam “pautados em fundamentos que evidenciem a importância de desenvolver a autonomia e a consciência crítica dos docentes, inclusive quanto às mudanças que estão ocorrendo nas sociedades”. Talvez, como bem observa Poladian (2014, p.35) “o atual desafio da formação inicial é gerar propostas que façam intercâmbios constantes entre a prática dos estágios e a teorização”.

Neste contexto, a formação inicial deve cada vez mais, diminuir a distância entre a idealização da profissão e a complexidade da atuação docente.

Os cursos de formação inicial devem então propiciar tempos e espaços planejados para a constituição da profissionalidade docente, que não se dá apenas no âmbito teórico. A prática da profissão é parte integrante da profissionalidade docente, juntamente com as concepções teóricas na quais o indivíduo está ancorado. E por esse motivo, a formação inicial deve oferecer condições para que haja essa articulação, que contribuirá para a constituição identitária do professor. Esses espaços de articulação entre a prática da profissão e sua fundamentação teórica tradicionalmente são contemplados nos cursos de formação nas disciplinas de estágio curricular (POLADIAN, 2014, p.24).

Segundo Felício e Oliveira (2008), o estágio Curricular, se for bem orientado, fundamentado e estruturado, pode tornar-se um momento importantíssimo no processo de formação docente.

Por ser um componente que, aliado às disciplinas, compõe o currículo do curso, o estágio se apresenta como um elemento que dispõe, simultaneamente, de um espaço/tempo na Universidade e nas Escolas de Ensino Fundamental, futuros campos de atuação profissional dos professores em formação. (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008, p. 217).

Tal mobilidade que ocorre entre a universidade e a escola de educação básica permite que ideias, experiências e desafios sejam vivenciados, o que beneficia a construção da aprendizagem significativa tanto por parte dos futuros docentes, quanto por parte do professor atuante na escola campo. (CANÁRIO, 2001 apud FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008).

Desta forma, o estágio é muito importante para a formação docente, ele é muito mais que a parte prática do curso. Sua importância está exatamente em “possibilitar a

análise, a reflexão e outras habilidades fundamentais que preparem o futuro professor para enfrentar a complexidade da ação docente na atualidade” (POLADIAN, 2014, p.36).

Pimenta e Lima (2019, p. 10) apontam que no meio acadêmico de ensino e pesquisa das instituições públicas, predomina a concepção de formação ancorada na constituição de um profissional docente prático-reflexivo e pesquisador de sua práxis, que:

[...] respalda os futuros docentes para o enfrentamento coletivo dos desafios próprios da práxis coletivamente vivenciada em contextos, cooperando para que aprendam a analisar, compreender e criar procedimentos de ensino que assegurem aprendizagens emancipatórias. Além disso, esse professor é atuante para reivindicar as condições de trabalho necessárias a essas finalidades, como estatuto profissional, quadro de carreira, ingresso por concurso, permanência e salários dignos.

Em contrapartida, em instituições privadas, predomina uma visão tecnicista do professor, que reduz a docência a habilidades instrumentais e saberes práticos sem “teoria”. Nesta concepção do professor como um técnico prático, ele (o professor) é visto como um profissional de identidade fraca. (PIMENTA e LIMA, 2019).

É nesse sentido que Imbernón (2016) reafirma a importância da teoria para a formação docente e declara que ela ajuda os professores a não caírem em práticas reprodutoras.

A teoria ajuda a repensar a prática, a compartilhar dúvidas e problemas. A teoria ajuda a desenvolver capacidades reflexivas, uma das habilidades imprescindíveis na profissão docente. Ajuda a saber porque as coisas são feitas e a considerar questões e capacidades reflexivas imprescindíveis no campo da educação. Ajuda a aumentar a consciência de que ensinar e aprender é complexo e que o ensino está em imbuído de muita diversidade. (IMBERNÓN, 2016, p. 125).

Neste contexto, Pimenta (2012) defende que a atividade docente não permite separação entre teoria e prática. Elas são inseparáveis. Pois, a educação é uma prática social. Dessa forma, a teoria que proporciona, de forma inseparável, os conhecimentos da realidade e determina os propósitos para sua transformação. “Mas para produzir tal transformação, não é suficiente a atividade teórica, é preciso atuar praticamente” (PIMENTA, 2012, p. 16). A seguir, serão apresentadas algumas modalidades de formação inicial docente na educação superior Brasileira.

2.1.2. Práticas de formação docente na educação superior brasileira: o estágio supervisionado, o PIBID e a Residência Pedagógica

Ao compreender as concepções existentes em relação ao professor, torna-se mais fácil compreender as modalidades de formação docente e o que se busca ao implantá-las. Inicialmente, será abordado o estágio supervisionado curricular, que Pimenta (2012) entende como “as atividades que os alunos deverão realizar durante o curso de formação junto ao campo futuro de trabalho – as séries iniciais do ensino de 1º grau” (PIMENTA, 2012, p. 27). A autora destaca para diferença que há entre os cursos de formação inicial docente - que exigem apenas a realização de estágio curricular, e os cursos de medicina – que exigem a realização do estágio curricular e do estágio profissional. Talvez por esse motivo, o estágio curricular docente seja visto muitas vezes como “a parte mais prática do curso”.

Vale destacar também, que, considerando o estágio supervisionado como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, Pimenta e Lima (2011, p. 45) caracterizam o estágio curricular como uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis”. Tal concepção de estágio, como campo de conhecimento e eixo curricular nos cursos de formação de professores possibilita “que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 61).

Zabalza apud Pimenta e Lima (2019) colabora com a discussão e afirma que, ter atividades de estágio respaldadas em fundamentação teórica que sustente a prática é de extrema importância para a formação do futuro docente. Para o autor, enriquecer o estágio com um discurso teórico, permite ao professor em formação entender e buscar solucionar os desafios que podem surgir na atuação docente. Entretanto, Pimenta e Lima (2019, p.10), afirmam que estudos mostram que “nem sempre coordenadores, professores e alunos percebem esse valor formativo como oportunidade de ir além e de superar uma simples observação, participação e regência na sala de aula”. Quando esse valor formativo do estágio não é identificado pelos membros da instituição formadora, o estágio é desenvolvido de forma que não colabora efetivamente com a formação do professor crítico reflexivo. Segundo Ghedin *et. al* (2015, p. 167):

O modelo tradicional de estágio tem se caracterizado fundamentalmente por uma cultura de cunho tecnicista, seguindo um modelo técnico e científico (com base nas ciências naturais), fundado quase que exclusivamente no nível da informação e tendo como habilidade cognitiva básica a memória, a descrição de dados e o relato de experiência como base do conhecimento. Pensamos que este procedimento como base para a formação de futuros professores não é suficiente, embora possa ser necessário para seu trajeto inicial. Este modelo de aprendizagem não dá conta da complexidade do

conhecimento que o professor precisa dominar para responder as necessidades da sociedade do presente.

Assim, assumir o estágio como prática orientada pela pesquisa pode contribuir para a compreensão do docente em formação ou estimular seu pensamento crítico. “A pesquisa no estágio se traduz na mobilização de saberes que permitem a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam como pesquisa. Essa perspectiva de estágio implica posturas diferenciadas diante do conhecimento” (GHEDIN *et. al*, 2015 ,p. 181). Segundo o mesmo autor, todo o processo de formação docente necessita da articulação teoria-prática, e estas experiências vivenciadas a partir do estágio com pesquisa, permitem que o futuro docente compreenda que a prática questiona e atualiza a teoria.

Além do estágio, a formação inicial docente conta, atualmente no Brasil, também com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que divide os espaços institucionais com os estagiários. O pibid foi criado e financiado pelo MEC em parceria com a CAPES, através da portaria normativa nº 38, de 12 de Dezembro de 2007, visando “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2007, Art. 1º). Atualmente o Pibid é regulamentado pela portaria n. 096, de 18 de julho de 2013, da CAPES.

Pimenta e Lima (2019) tomando como base os estudos de Zeichner (2013) apontam que com a globalização, os polos centrais da economia, como os Estados Unidos, idealizam as políticas educacionais e, a partir daí, estas são utilizadas pelos demais países. Logo, estas políticas educacionais não são implantadas apenas por seu país de origem. As autoras acrescentam ainda que:

[...] a repercussão desse fato nas práticas dos professores e no cotidiano escolar mostra a marca da mercantilização, das políticas de educação e da lógica de livre mercado. Tais direcionamentos resultam no desmantelamento da formação universitária, alargando as desigualdades no campo da educação. Do mesmo modo, editores vendem ao governo pacotes de testes padronizados, de programas, projetos e materiais didáticos, o que implica a tentativa de desprofissionalização do magistério, que corre por fora do sistema formal de ensino superior, acompanhado pelo discurso de exaltação da prática. Tomando como base essas considerações de Zeichner (2013), parece-nos que o PIBID seria um exemplo desses pacotes [...] (PIMENTA e LIMA, 2019, p. 5).

São objetivos principais do pibid: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes (BRASIL, 2013).

Ao oferecer bolsas de iniciação à docência, antecipa o vínculo de futuros professores com o futuro locus de trabalho, pressupondo que a aproximação desses com as atividades de ensino nas escolas públicas, mediante a execução de um projeto institucional proposto por uma determinada IES, pode levá-los ao comprometimento e à identificação com o exercício do magistério (Felício, 2014, p. 418).

Marli André (2016), após analisar os documentos orientadores do pibid, identificou que este programa permite aos bolsistas uma formação mais ampla, pois se volta para as múltiplas dimensões do trabalho na escola, não se restringindo apenas a sala de aula. As bolsas ofertadas tanto para os licenciandos quanto para os professores supervisores estimulam os participantes a terem maior comprometimento com o programa. A autora destaca ainda, que o pibid incentiva o licenciando a criar experiências metodológicas, tecnológicas e a desenvolver práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, podendo utilizar recursos e matérias variados e atuar em diversas séries, o que também amplia as possibilidades de formação.

Em sua pesquisa, Marli André (2016) entrevistou os envolvidos no programa. Os pontos que mais se destacam nos depoimentos foram o fato do pibid permitir vivenciar as situações reais da escola e proporcionar o trabalho compartilhado. Para a autora, o contato com a escola permitiu aos bolsistas “ressignificar os conhecimentos teóricos e desenvolver um olhar investigativo sobre a prática profissional” (ANDRÉ, 2016, p. 67), sendo esta, a maior contribuição para os mesmos. Já para os professores da escola, a participação no programa permitiu que estes refletissem sobre sua prática e experimentassem novas formas de ensinar.

A autora elenca ainda alguns elementos que contribuíram para a obtenção de resultados positivos com o programa, dentre eles destacarei alguns:

[...] o fato de terem uma estrutura bem definida, com princípios orientadores, objetivos claros e descrição pormenorizada das atribuições dos participantes, sem dúvida, contribuiu para que o programa seja respeitado e valorizado; os

mecanismos de controle e de cobrança dos resultados, embutidos no programa, também são elementos que contam positivamente para sua eficácia e respeitabilidade [...]. (ANDRÉ, 2016, p. 68).

Entretanto, Gaspar (2017) em sua dissertação de mestrado, conclui que, da maneira como o Pibid foi desenvolvido, pode-se perceber uma fase de ápice, de extremo sucesso, em que são obtidos excelentes resultados, e, que, posteriormente ocorre um declínio de recursos e entusiasmos que interfere na viabilidade do programa. É preciso ressaltar que, a pesquisa em questão, foi desenvolvida justamente no momento em que os recursos estavam sendo reduzidos e muitas mudanças estavam sendo anunciadas, causando insegurança e sentimento de decepção aos participantes. “Isso demonstra a efemeridade de programas de formação de professores no Brasil, que parecem nascer com o término anunciado” (GASPAR, 2017, p.252).

Atualmente, a CAPES criou um novo programa de formação inicial docente, que se assemelha ao pibid, porém, segundo o MEC, o Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma inovação do pibid, que permitirá o ingresso de licenciandos no estágio supervisionado a partir do terceiro ano da licenciatura.

Esta experiência de formação inicial, a mais recente, foi inspirada no modelo de residência médica, que segundo o decreto nº 80.281, de 5 de Setembro de 1977, se constitui como uma:

[...] modalidade do ensino de pós-graduação destinada a médicos, sob a forma de curso de especialização, caracterizada por treinamento em serviço, em regime de dedicação exclusiva, funcionando em Instituições de saúde, universitárias ou não, sob a orientação de profissionais médicos de elevada qualificação ética e profissional (BRASIL, 1977, Art. 1º).

Ao buscar a residência médica, estes profissionais procuram mais do que aperfeiçoar competências adquiridas durante a formação. Eles buscam também, desenvolver atributos técnicos e relacionais (comportamentos e atitudes), que em conjunto compõe o profissional (BOTTI e REGO, 2010, p. 133).

Levando em consideração o conceito de RM presente no decreto nº80.281/1977 alguns autores, acreditam que o PRP pode está mais interessado em uma formação docente prática e técnica. Faria e Pereira (2019, p. 344) após analisar o trabalho de Horii (2013), concluem que:

A presença da ideia de uma *residência* na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de *formação prática* para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam (ou atuarão). [...] É importante, entretanto, tecer algumas considerações a respeito

do modo como o discurso da formação prática pode ser apropriado pela sociedade e pelas diferentes instâncias político-educativas.

O PRP visa apoiar instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores visando estimular a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, em parceria com redes públicas de educação básica. O programa busca aperfeiçoar estágio supervisionado nos cursos de licenciatura e adequar os currículos dos cursos de formação docente a BNCC. (BRASIL, 2018).

O Programa é baseado no princípio da imersão, o qual permite ao residente um contato direto, regular e temporário com as práticas e realidade escolar. A permanência na escola ocorre de forma ininterrupta, buscando permitir que o residente conheça e acompanhe a rotina e o funcionamento da sala de aula e o ambiente escolar como um todo (GIGLIO e LUGLI, 2013). Ao diferenciar os cursos de medicina dos cursos de formação inicial docente, Pimenta (2012) nos ajuda a refletir sobre o fato de que, embora o PRP tenha um caráter tecnicista, ele pode ter surgido com o intuito de unir o estágio curricular ao estágio profissionalizante. Entretanto, como alertam Faria e Pereira (2019), é preciso atenção sobre como este estágio profissionalizante está sendo implantado, já que a profissão docente é bastante distinta da profissão médica.

Posteriormente será apresentado um breve histórico da Residência Pedagógica, que permitirá conhecer experiências vivenciadas antes da implantação do PRP como uma ferramenta da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, o qual é foco do presente estudo.

2.2. Breves considerações históricas sobre a Residência Pedagógica no Brasil

Para melhor compreender a ideia de Residência Pedagógica, torna-se necessário primeiramente, conhecer a etimologia da palavra residência, que está incluída no verbete da palavra residir. A palavra residência, originada do latim, foi identificada pela primeira vez no século XVI e vem de residir, que significa “fixar residência, fixar morada” (CUNHA, 2000, p. 678).

A ideia de residência, como visto no subitem anterior aparece nas práticas formativas de outras categorias profissionais, como na medicina, sendo a residência médica um estágio profissional para médicos em formação. Segundo Pacca e Horri (2012), a RM foi regulamentada por um decreto de 1977 e desde o início “visa

assegurar o aprendizado em instituições de qualidade, com preceptores qualificados, por meio de treinamento em serviço” (PACCA e HORRI, 2012, p. 736).

Há algumas décadas começaram a surgir discussões com o intuito de utilizar a Residência Médica (RM), como modelo a ser aplicado na área educacional, no intuito de buscar por uma formação docente capaz de preparar os professores para desenvolver atitudes e conhecimentos que surgem apenas com a prática e com a vivência da realidade.

Assim, as experiências internacionais, juntamente com discussões como as de Donald Schon sobre “professor reflexivo”, a partir de 1990, intensificaram o debate em torno de tais ideias (SANTOS, 2009, grifos do autor). Neste contexto, Pacca e Horii (2012, p. 738) levando em consideração os estudos de Schon (2000) afirmam que:

O diploma pode ser o reconhecimento legal, burocrático da profissão, mas o ser profissional se faz na prática – uma prática plena de conteúdo e significação exercida sobre uma realidade que tem problemas complexos a enfrentar, para os quais a racionalidade técnica não basta. Esta não deve ser uma prática qualquer, vazia, sem sentido ou significado para o sujeito agente. Não pode ser uma prática docente que se engessa em apostilas e que se acomoda com regulamentos.

A racionalidade técnica que é oposta ao movimento que caracteriza o professor prático reflexivo, é conceituada por Contreras, como uma prática profissional que consiste “na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. (CONTRERAS, 2002, p. 90). Tais discussões, iniciadas nos EUA demonstram que desde a década de 1990, buscava-se meios para que a formação docente conseguisse formar o professor reflexivo proposto por Schon. Nesta ótica, Pacca e Horii após desenvolver sua pesquisa, afirmam que:

Se formar o profissional professor exige reconstruir um conceito ou mudar o paradigma atual, o exemplo da Residência Médica parece aproximar-se de um caminho que na medicina tem dado bons resultados ao formar médicos confiáveis, competentes na função que exercem e com resultados bastante positivos incorporados à sua atuação profissional. (PACCA e HORII 2012, p. 746).

Para Zeichner (1993, p.17) “o conceito de professor reflexivo prático como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores”. Horii, em seu discurso relata:

Como diz Zeichner (1993), é até irônico que um movimento que defende a ideia do professor não se deixar levar pelo que está na moda, tenha virado exatamente moda - ser “reflexivo”. O autor aponta que nos EUA a maneira como esse atributo era usada não estava levando a um crescimento profissional verdadeiro, chegando até a iludir os professores em torno desse suposto desenvolvimento. Seria uma racionalidade técnica camuflada de reflexão que fixa os objetivos do ensino e, ao deixar em aberto os meios para alcançá-los, ilude o professor com a ideia de que está decidindo. (HORII, 2013, p. 29).

Zeichner (2010) aponta que em alguns modelos de formação de professores desenvolvidos nos Estados Unidos, os professores das escolas convidados a tutorar os estagiários que vão para suas salas de aula buscando desenvolver práticas educativas, estágios e estágios de imersão, por espaços de tempo variados, geralmente não são remunerados. Em caso de serem remunerados para exercer as duas funções (de professor formador e suas funções dentro da sala de aula) essa remuneração é inferior a um salário mínimo. Estudos como o de Valencia et. al, 2009 apud Zeichner (2010) mostram que muitas vezes, essas experiências de campo predominantes nos Estados Unidos, esperam que os professores formadores das escolas disponibilizem um espaço para que os estagiários pratiquem o ato de ensinar, mas acabam não preparando esses professores para tal função.

Na formação inicial de professores nos Estados Unidos, predomina o modelo de “aplicação da teoria”, o qual supõe que primeiro se aprende a teoria na universidade para posteriormente praticá-la. Alternativamente, surgem os modelos de “antecipação de entrada” de professores em formação na escola. No segundo modelo, estes docentes em formação devem assumir totalmente a responsabilidade de uma sala de aula, sob a perspectiva de que grande parte do que os professores precisam aprender sobre o ensino, eles aprendem na prática, e isto pode minimizar o papel da universidade. (GROSSMAN & LOEB, 2008 apud ZEICHNER 2010).

Outros modelos defendem a entrada progressiva no ensino, propondo que a responsabilidade por uma sala de aula seja posterior a um extenso período no estágio ou na residência docente. No primeiro mandato do governo Barack Obama foi investido 100 milhões de dólares da verba federal na residência docente. (BERRY, MONTGOMERY & SNYDER, 2008 apud Zeichner 2010). São estes modelos de antecipação de entrada que inspiraram a Residência Pedagógica no Brasil. No entanto, Zeichner (2013) alerta que muitas práticas de formação inicial docente dos EUA, têm caráter tecnicista:

Elas incluem a mercantilização da formação de professores e sua sujeição às forças de mercado, as exigências de responsabilização excessivamente prescritivas por parte dos órgãos governamentais e agências de certificação que buscam controlar a essência dos currículos de formação de professores, os cortes consistentes e dolorosos nos orçamentos das instituições públicas, incluindo aquelas responsáveis pela formação docente, e os ataques aos esforços para formar professores que lecionem orientados por princípios da educação para a justiça social, por exemplo, preparando-os para se engajarem na educação multicultural e antirracista (ZEICHNER, 2013, p. 100).

Contudo, no Brasil, os debates sobre residência na área educacional iniciaram em 2007, quando o Senador Marco Maciel (PFL/PE) propôs o Projeto de Lei do Senado (PLS) N° 227/2007, o qual “Acrescenta dispositivos à Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica” (BRASIL, 2007, p. 01). Assim, foi acrescentado um parágrafo único ao art. 65 da Lei n° 9.394/1996 afirmando que:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (BRASIL, 2007, p. 01).

Segundo o texto do referido projeto, a residência educacional foi inspirada na “residência médica”, como uma forma de solucionar a intensa crise, pela qual estava passando a formação de professores que atuariam na educação básica. Com a “residência médica”, imediatamente após a diplomação, os médicos devem passar por um período de intensa prática junto a profissionais já experientes, o que permite não apenas colocar em prática os conhecimentos adquiridos, como também desenvolver novas habilidades impostas pelo cotidiano. Desta forma, o PLS 227/2007 afirma que a residência educacional:

Não é um período de estudos integrado aos cursos normais ou cursos de pedagogia, mas um período de formação e trabalho ulterior a eles, que deve ser regulamentado nos aspectos pedagógicos pelos Conselhos de Educação e, nos aspectos administrativos e financeiros, pelos sistemas de ensino, com a necessária colaboração da União. A força do atual projeto é dada pela exigência da residência educacional como pré-requisito de atuação nos anos iniciais de qualquer rede de ensino, pública ou privada. No caso da pública, o certificado de residência poderia ser obrigatório como título nos concursos públicos, de acordo com lei geral ou dos sistemas de ensino (BRASIL, 2007, p. 03).

Porém, ao examinar a atividade legislativa do projeto de lei mencionado, foi possível identificar que o mesmo foi analisado pela Comissão de Educação, Cultura e

Esporte no ano de 2009, em audiência pública, sendo arquivado em 2011. Em 2012, o Senador Blairo Maggi (PL/MT) reformula o projeto de lei proposto por Marco Maciel (PFL/PE) e propõe o PLS 284/2012, que muda a nomenclatura e altera a Lei nº 9.394/1996, buscando instituir a *Residência Pedagógica* “para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei”. (BRASIL, 2012, p 01).

O PLS 284/2012 não transforma a residência em pré-requisito para a atuação docente nessas etapas da educação básica, visando garantir os direitos dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa. Além disso, a residência poderia ser utilizada nas provas de títulos de processos seletivos e os professores poderiam se beneficiar da participação da residência, como estratégia de atualização profissional.

Posteriormente, o Senador Ricardo Ferraço (MDB/ES) ainda não satisfeito, propôs o PLS 6/2014, texto que, após sua revisão final, altera o termo novamente e agora sugere acrescentar o art. 65-A a lei 9.394/1996 propondo que:

A formação docente para a educação básica incluirá, como etapa posterior à formação inicial, residência docente de 1.600 (mil e seiscentas) horas, em 2 (dois) períodos com duração mínima de 800 (oitocentas) horas. (BRASIL, 2014, p. 01).

Devendo contemplar todas as etapas e modalidades da educação básica e assumir parcerias entre sistemas de ensino e instituições de ensino superior de formação docente. Segundo o texto da PLS 6/2014, os sistemas de ensino deverão ofertar a *Residência Docente* para um número de licenciados igual ou superior a quatro por cento do seu quadro docente em atividade. A Residência Docente será ofertada para licenciados com até três anos de conclusão dos Cursos de Licenciatura e será supervisionada por docentes das instituições formadoras e coordenada por docentes do estabelecimento de ensino em que seja desenvolvida. Além disso, o residente deverá produzir um relatório das atividades desenvolvidas, ao final de cada período da residência. Sendo o certificado emitido ao final, intitulado o participante como Especialista em Docência da Educação Básica, sendo considerado equivalente a título de pós-graduação lato sensu para fins de enquadramento em planos de carreira do magistério público.

A presente justificativa no PLS 6/2014, evidenciou que:

Uma das dimensões da formação docente que se encontram mais defasadas em relação às necessidades da educação no País é a vivência no ambiente escolar, seja dentro das salas de aulas, seja na gestão administrativa e pedagógica das unidades escolares [...]. Estamos certos de que um maior envolvimento com a prática docente é condição indispensável para a melhoria da qualidade da formação dos professores que vão atuar na educação básica (BRASIL, 2014, p. 3 e 5).

Todos os projetos de lei citados buscavam alterar o art. 65 da lei 9.394/1996, segundo o qual “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). Isto sugere que, os autores dos projetos acreditavam que a prática pedagógica sugerida pela LDB/96 necessitava de alterações para que se tornasse uma prática pedagógica de qualidade para a formação docente.

Neste contexto, Silva e Cruz (2018, p. 232), apontam que embora os projetos de Lei propostos no Senado Federal não serem aprovados, experiências de Residência ocorreram individualmente no campo da formação docente a partir da década de 2000. Os autores descrevem algumas dessas experiências separando-as em dois eixos, sendo o primeiro eixo referente à Residência na formação inicial relacionada ao estágio e o segundo eixo referente à Residência como formação continuada. Neste mesmo cenário, Faria e Pereira (2019), também relatam algumas experiências baseados em materiais pesquisados por eles.

Leal (2016) narra que o projeto pioneiro dos programas de formação continuada é o de Residência Docente, desenvolvido no Colégio Pedro II, sendo instituído pela portaria nº. 206 de 21/10/2011 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que dispõe sobre o apoio à execução do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II, no estado do Rio de Janeiro. Segundo a portaria, o público alvo do programa “são professores da rede pública com diploma de Licenciatura Plena, e que atuem em qualquer das áreas/disciplinas oferecidas na Educação Básica, do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio” (BRASIL, 2011, Art. 6º, §1º). Sendo objetivo do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II:

I - Validar o impacto da oferta de uma proposta inovadora para a formação continuada dos professores da rede pública de educação básica, a partir da experiência do Estado e do Município do Rio de Janeiro; II - oportunizar o compartilhamento, mediante imersão no cotidiano do Colégio Pedro II, a vivência educacional da instituição, oferecendo ao recém-licenciado uma formação complementar em questões de ensino e aprendizagem da área ou disciplina e em aspectos da vida escolar; III - propor aos professores da educação básica uma vivência profissional orientada que propiciará o acompanhamento de ações pedagógicas, o desenvolvimento da autonomia na produção e na aplicação de estratégias didáticas, a internalização de preceitos

e normas éticas e o estímulo à reflexão crítica a respeito da ação docente; IV - promover e fomentar a articulação do Colégio Pedro II com a rede pública de educação básica, estendendo a essa a tradição e a experiência do Colégio, contribuindo para elevar o IDEB e o padrão de qualidade da educação básica no estado. (BRASIL, 2011, Art. 2º).

O Projeto Residência Docente promove o contato de professores da rede pública de ensino com os professores do Colégio Pedro II, considerado de excelência, como um modelo de formação continuada que suprirá as lacunas da formação inicial. Para a Capes, o simples fato dos docentes vivenciarem a imersão nesta instituição de qualidade e excelência, tendo como orientadores, os professores experientes da mesma, será suficiente para elevar o IDEB das escolas públicas nas quais trabalham os residentes. (LEAL, 2016).

Costa e Fontoura (2015) estudaram sobre a Residência Pedagógica, implantada no ano de 2011, na Rede Municipal de Educação de Niterói. A mesma teve como parceria para as formações, o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – (UFMG). A parceria foi promovida pelo Ministério da Educação – MEC, o qual disponibilizou o curso com recursos do Plano de Ações Articuladas – PAR, sem ônus para o município. O curso tinha duração de 60 horas e a certificação era garantida. Com a pesquisa, os autores concluem que:

Não é simples transformar as experiências individuais e coletivas em conhecimento profissional. Estabelecer relações entre a formação de professores e os projetos educativos das escolas torna-se indispensável ao se propor uma ação efetiva de formação docente (COSTA e FONTOURA, 2015, p. 173).

Ainda considerando as contribuições de Faria e Pereira (2019), o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), aprovado pela CAPES no final de 2013, foi semelhante ao desenvolvido no Colégio Pedro II. Campos (2014, p. 02) afirma que o projeto “Residência Docente” do CP/UFMG, iniciou com o intuito de melhorar a qualidade de formação dos professores da educação básica de rede pública e proporcionar novas vivências, de modo que as práticas do Centro Pedagógico tornem-se espaço para a formação docente.

As experiências mencionadas acima se referem a modelos de Residência utilizados na formação continuada de professores. A seguir, serão relatados modelos de residência aplicados à formação inicial de professores, tendo como base a pesquisa

desenvolvida por Faria e Pereira (2019). De acordo com os autores, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) foi à primeira experiência de residência na formação inicial de professores.

Panizzolo *et.al* (2012) elencam que o Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP, campus Guarulhos-SP iniciou em 2009 e, propôs uma inovação na organização dos estágios curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia, sua implantação buscou parcerias com escolas estaduais e municipais da cidade de Guarulhos-SP. O PRP contemplava a segunda metade do curso, se apoiando no princípio da imersão, que segundo Giglio e Lugli (2013, p. 65), consiste no “vínculo do residente com as escolas-campo de forma intensa, sistemática e por um período limitado”.

Ainda segundo Panizzolo *et.al* (2012) a relação desenvolvida entre preceptores (universidade) e professores/gestores formadores (escolas-campo), tendo como foco a formação do estudante (residente), gerou um duplo sentido em relação ao programa.

Por um lado, a tarefa de ressignificar os estágios curriculares como espaços de aprendizagem da docência e da gestão educacional, por outro o compromisso com a formação continuada dos profissionais de educação e ensino das escolas envolvidas. (PANIZZOLO *et.al*, 2012, p. 03).

Giglio e Lugli (2013) relatam que os residentes deveriam acompanhar um professor em uma única turma da escola, nos casos da Residência em Educação Infantil e Ensino fundamental durante 105 horas em cada nível. Nas Residências de Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional o acompanhamento deveria ser de 45 horas em cada, totalizando carga horária mínima de 300 horas. Em todos os casos, exceto na residência de gestão educacional, o residente era colaborador aprendiz, ou seja, atuava diretamente e realizava um projeto de Ação Pedagógica.

Outra experiência semelhante foi desenvolvida pelo Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG: o Projeto Imersão Docente (PID). Iniciou em 2011 com a denominação de *Residência Docente*, que posteriormente, em 2013 mudou para PID “para que sua proposta não fosse confundida com uma concepção de “Residência” que envolveria a formação continuada de professores a partir do início de 2014” (FARIA, 2018, p. 68). O objetivo geral do *Projeto Imersão Docente* apresenta

é “contribuir para a formação de professores e profissionais que atuarão no contexto escolar, a partir de vivências e reflexões sobre o fazer pedagógico, no Ensino Fundamental, nas suas dimensões teóricas e práticas” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2013, p. 7 apud FARIA, 2018, p. 71).

A imersão das licenciandas e licenciandos da UFMG no Projeto Imersão Docente acontece, não só por essa inserção em sala de aula, como também devido aos encontros de orientação e às reuniões de formação com os docentes da mesma instituição e porque elas e eles participam em outras atividades do cotidiano de uma escola de tempo integral. (FARIA, 2018, p. 69).

A próxima experiência é apresentada por Nogueira et.al (2011), e trata-se, de um projeto de pesquisa que envolve professores da Educação infantil iniciantes na docência. O grupo trabalhado na pesquisa é composto por:

[...]20 (vinte) professores iniciantes da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino e 20 (vinte) acadêmicos residentes de duas universidades públicas e 2 universidades privadas. Além do acompanhamento nas salas dos professores iniciantes, mensalmente ocorrem reuniões com os professores pesquisadores para construção das pautas e o desenvolvimento do trabalho. [...] Os acadêmicos residentes frequentam as salas dos professores iniciantes durante cinco dias no mês, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das atividades, observando os principais desafios enfrentados pelos professores no decorrer do desenvolvimento de sua prática docente, tal atividade é denominada na pesquisa como Residência Pedagógica. (NOGUEIRA et.al, 2011, p. 37 e 38).

A referida pesquisa trouxe elementos importantes para a formação de docente, sendo possível constatar que, para que ocorra uma formação docente de qualidade, toda ação deve ser “centrada na realidade em que esses professores atuam e que a definição dos conteúdos a serem trabalhados em seus processos formativos também deve partir dos interesses e necessidades apresentados por eles” (NOGUEIRA et.al, 2011, p. 49).

Todas as experiências mencionadas são anteriores a instituição do atual Programa de Residência Pedagógica do MEC que, diferentemente das experiências pontuais relatadas até aqui, se configura como um novo dispositivo de planejamento estratégico para a formação de professores, como política pública de âmbito nacional.

Dessa forma, o Programa Residência Pedagógica é instituído pela Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Logo em seguida, o Ministério da Educação (MEC) lançou o edital CAPES nº 06/2018 do Programa Residência Pedagógica em março de 2018. É

importante sublinhar que o PRP nasce no governo de Michel Temer (PMDB)², que se torna definitivamente presidente da República, em agosto de 2016, após impedimento da presidente Dilma Rousseff; e que, durante o desenvolvimento do programa, houve uma mudança de governo, posto que, Jair Bolsonaro (PSL)³ vence o pleito presidencial de 2018, e assume a presidência da República a partir de janeiro de 2019.

2.3. Documentos legais norteadores do Programa Residência Pedagógica como nova proposta de formação de professores

As concepções relacionadas à formação de professores estão associadas às compreensões sobre a formação dos indivíduos, mulheres e homens e às compreensões referentes aos projetos de construção de sociedade. Quanto mais o projeto de sociedade a ser construído for democrático, mais será dada importância a conhecimentos políticos na formação de professores. Entretanto, se o projeto de sociedade a ser construído estiver focado no capitalismo e, em seus princípios, os conhecimentos que proporcionem emancipação, criticidade e possíveis rupturas, tendem a ter menor importância na formação docente. (THESING e COSTAS, 2017).

Neste contexto, Nóvoa (1998) contribui com a discussão em questão e de certo modo destaca a importância de ficarmos atentos no que se refere às políticas de formação de professores, quando declara que:

Racionalização, Proletarização e privatização do ensino são aspectos diferentes de uma mesma agenda política que tende a olhar para a educação segundo uma lógica economicista e a definir a profissão docente segundo critérios essencialmente técnicos. Segundo esta tendência, a saída da crise de identidade dos professores far-se-ia através de uma espécie de nivelamento por baixo, de um esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais do professorado, de um controle mais apertado da profissão docente. Hoje em dia, esta perspectiva está presente em grande parte dos programas de formação inicial e de formação contínua dos professores, bem como em muitas das medidas de política educativa tomadas no contexto da vaga reformadora dos anos 80/90. (NÓVOA, 1998, p. 27, grifos do autor).

Dando enfoque aos documentos legais norteadores do PRP como uma ferramenta de formação docente, é possível destacar a criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica através do decreto nº 6.755/2009, que

² Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Partido político brasileiro de centro, fundado em 1980. Em 2017, a legenda retoma a designação antiga de MDB.

³ Partido Social Liberal. Partido criado em 1994, historicamente alinhado com as ideias liberais no âmbito econômico e defensor do conservadorismo nos costumes. Em outubro de 2019, o presidente Jair Bolsonaro anunciou a saída da legenda, encontrando-se no momento da realização da pesquisa, sem partido.

buscava “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009, Art. 1º). Fundamentada no decreto 6.755/2009, a CAPES passou a atuar na promoção a programas de formação inicial e continuada de docentes da educação Básica.

Vale destacar também, que no decreto 6.755/2009, eram previstos direitos como “dedicação exclusiva ao magistério” e “jornada única”, conforme podemos perceber na citação abaixo:

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...]VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho. (BRASIL, 2009).

Posteriormente, o decreto nº 6.755/2009 foi revogado pelo decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. A partir desse decreto, a residência pedagógica tornou-se uma possibilidade legal para a formação de professores da Educação Básica. Convém observar que direitos que haviam sido garantidos no decreto nº 6.755/2009, como “dedicação exclusiva ao magistério” e “jornada única” foram perdidos com a criação do novo decreto, visto que, tais direitos não se encontram mais presentes no novo texto.

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios: [...] IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho. (BRASIL, 2016).

No Art. 3º, do decreto nº 8.752/2016, ficam evidentes os objetivos dessa Política de Formação de Professores, dentre eles busca-se “assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica”. (BRASIL, 2016, Art. 3º, VIII).

Art. 8º O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá: [...] IV -

promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica. [...] Art. 11. No âmbito dos planos estratégicos a que se refere o inciso I do caput do art. 7º, o Ministério da Educação apoiará técnica ou financeiramente, conforme o caso: [...] VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica. [...] Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: [...] VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa [...]. (BRASIL, 2016).

O decreto nº 8.752/2016 menciona diversas vezes a Residência Pedagógica, porém não deixa evidente como deverá ser desenvolvida. “A legislação prevê ainda processos formativos em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e com a Base Nacional Comum Curricular.” (ANADON e GONÇALVES, 2018, p.44). Essas lacunas também ficam evidentes nos documentos legais que dispõem sobre a instituição do PRP.

Em conformidade com o decreto nº 8.752/2016, a CAPES institui o Programa de Residência Pedagógica através da portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. É válido lembrar que através do decreto nº 8.977/ 2017, “Ficam aprovados o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes” (BRASIL, 2017, Art. 1º). Assim, a CAPES institui o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”. (BRASIL, 2018, Art.1º). Conforme o parágrafo único da portaria GAB nº 38/2018, são alvo desse programa, “os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos”. (BRASIL, 2018).

Anadon e Gonçalves (2018) apontam para o fato de que, o PRP estar disponível para IES privadas, pode indicar mais atenção para a relação entre as políticas educacionais e os interesses de mercado. O investimento de recursos públicos em setores privados pode levar a expansão do Ensino à Distância, que vem ganhando visibilidade no setor educacional. Segundo a portaria GAB nº 38/2018:

São objetivos do Programa de Residência Pedagógica: I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que

conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, Art. 2º).

Reis e Sartori, afirmam que para formar docentes críticos e reflexivos, que consigam vincular sua sólida formação teórica a prática escolar, é preciso que cursos de licenciatura tenham em seus currículos “fundamentos epistemológicos e proporcionem um bom programa de estágio que permita ao educando formular a sua identidade docente, bem como aprofundar o conhecimento pedagógico”. (REIS E SARTORI 2018, p. 63). Para os autores, a Residência Pedagógica é vista pelo Ministério da Educação como uma solução para boa parte dos problemas na educação brasileira.

Entretanto, a análise feita por Anadon e Gonçalves (2018, p. 37) em seu trabalho, recai para o fato de que “os atuais movimentos do Ministério da Educação - MEC consolidam as ideias dos denominados reformadores empresariais para a educação”. Neste cenário, as autoras apontam que:

Os encaminhamentos das políticas anunciadas constrói um perfil docente como um empresário de si, como sujeito que determinado, se propõe a recuperar a qualidade do seu trabalho, o que passa pelo pressuposto de atender as prerrogativas dos índices educacionais. Nesse processo, verifica-se a perda de autonomia dos professores e das instituições educativas, com a tentativa da implantação de currículos padronizados que atendem às demandas das avaliações em larga escala, na perspectiva de uma gestão por resultados. (ANADON E GONÇALVES, 2018, p. 38)

Pereira et. al (2018) declaram que as atuais políticas de formação de professores no país cogitam que esta formação seja fundamentada em conhecimentos especializados, significativos e indispensáveis para o exercício da função, visando uma elevação na qualidade do ensino público. Contudo, em sua pesquisa, os autores verificam que “o uso da política pelo estado brasileiro, no que tange à formação de professores, ainda causa confusão e desdenha as reais necessidades sentidas por aqueles que estão no limiar da transição aluno-professor”. (PEREIRA et. al, 2018, p. 09).

O portal do MEC lançou o PRP como uma modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), veiculando novidades como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir

do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica. (BRASIL, 2018). Em contraposição, Pereira et. al (2018, p. 08) mencionam em seu trabalho que:

PIBID e Programa de Residência Pedagógica são, a nosso ver, uma mesma proposta. Por outro lado, o do financiamento, é mais uma pasta que a CAPES abre para o dinheiro que vem do Governo Federal que, por sua vez, se mostra cada vez mais focado em praticar a política de governo em detrimento à de Estado.

Assim, o edital CAPES nº 06/2018 é lançado com o objetivo de selecionar IES na esfera do PRP para realização de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. De acordo com o referido edital, o PRP concederá bolsas para as IES selecionadas por meio de edital público, nas modalidades descritas a seguir:

I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período; II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática; IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo. (BRASIL, 2018, Art. 4º).

O mesmo edital prevê que as bolsas terão duração de 18 meses e define Residência Pedagógica como “uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo”. (BRASIL, 2018, p. 01).

A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. (BRASIL, 2018, p. 01).

Vale destacar também que o referido edital prevê como um dos requisitos para que a Instituição de Ensino Superior (IES) participe do programa, o comprometimento em “reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado” (BRASIL, 2018, p. 03). Havendo uma intenção de propor o PRP como substituto do estágio supervisionado.

O projeto institucional é o documento organizado pela IES para ser apresentado a CAPES e “deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura”. (BRASIL, 2018, anexo III, p.19). Para sua elaboração, a seção 3.1.4 traz abordagens e ações obrigatórias e utiliza a BNCC como referência.

- a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
- b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;
- c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem;
- d) A regência da sala de aula deverá ser acompanhada pelo preceptor utilizando a observação e registro de resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, para posterior discussão, análise e compreensão dos aspectos formativos em conjunto com o residente e seu docente orientador. [...] (BRASIL, 2018, anexo III, p.20).

Nesta linha de pensamento, alguns autores compreendem que este modelo de formação docente se configura como um modelo de controle dos currículos de cursos de formação docente. Como podemos verificar, segundo Anadon e Gonçalves (2018, p. 51).

O edital do Programa Residência Pedagógica - RP é um exemplo de controle dos currículos dos cursos de Licenciatura que extrapolam a existência das Diretrizes, ou mesmo de uma Base Nacional de Formação Docente. O Residência Pedagógica tem como objetivo qualificar os estágios dos cursos de Licenciatura, no entanto, ao induzir essa ação, o Programa, altera os currículos dos cursos. Sem discussão prévia, sem problematizar as especificidades de cada área do conhecimento, o RP, será validado como estágio curricular sem ser avaliado ou problematizado pelos docentes do curso, pela coordenação ou pelo Núcleo Docente Estruturante, desrespeitando os processos institucionais de alteração curricular.

Os documentos apresentados no presente capítulo permitem uma maior compreensão sobre o PRP como instrumento da política de formação de professores e seus objetivos. Além disso, os presentes documentos permitem travar discussões importantes para a formação docente e que necessitam ser estudadas para que possamos compreender quais as interferências desses modelos de formação docente para os cursos de licenciatura.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Caracterização da pesquisa

Quanto à abordagem do problema, a presente pesquisa é classificada como qualitativa. A abordagem qualitativa não utiliza dados estatísticos como base para o processo de análise. Nela ocorre interpretação de fenômenos e atribuição de significados aos dados obtidos. (PRODANOV e FREITAS, 2013). De acordo com Silveira e Córdova, (2006, p. 32), “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

No que se refere aos objetivos da pesquisa ela é classificada como descritiva e exploratória. A pesquisa descritiva busca descrever características de determinado fenômeno ou de determinada população. “São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2002, p. 42).

Já a pesquisa exploratória é definida por Gil (2008, p. 27) como aquela que “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Tais pesquisas visam disponibilizar mais informações sobre determinado assunto e geralmente é desenvolvida quando o tema escolhido é pouco explorado. (GIL, 2008).

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (GIL, 2002, p. 42).

Quanto aos procedimentos técnicos da pesquisa, a mesma é classificada como pesquisa documental, de campo e participante. A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, a diferença entre ambas é basicamente a natureza de sua fonte.

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45).

As fontes da pesquisa documental são mais diversificadas e dispersas que as fontes da pesquisa bibliográfica, visto que as fontes da pesquisa bibliográfica são materiais impressos, geralmente encontrados em bibliotecas. As fontes da pesquisa documental podem ser documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum

tratamento analítico, ou documentos de “segunda mão” que já foram analisados de alguma maneira, por exemplo: tabelas, estatísticas, relatórios de empresas. (GIL, 2002, grifos do autor).

A pesquisa de campo é utilizada com a finalidade de “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta [...] ou descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (MARCONI e LAKATOS, 2003). A pesquisa de campo não deve ser confundida com a coleta de dados, “é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado” (TRUJILLO, 1982 apud MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 186).

Já a pesquisa participante “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (GIL, 2002, p. 55). Como bem observam Marconi e Lakatos (2003), o pesquisador tem participação real na comunidade ou grupo pesquisado e participa normalmente das atividades.

3.2.Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa Residência Pedagógica em Ciências biológicas na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciências Agrárias (CCA), localizado no município de Areia PB. O centro originou-se da antiga Escola de Agronomia da Parahyba, depois denominada Escola de Agronomia do Nordeste (EAN). Sua criação se deu em 1934, sendo inaugurada em 1936, iniciando suas atividades com o Curso Médio depois transformado em Curso Agrotécnico e Curso Colegial Agrícola, extinto em 1971. (UFPB – CCA, 2016).

Em 1978, a antiga EAN passou a ser Centro de Ciências Agrárias – CCA com 4 Departamentos: Fitotecnia, Zootecnia, Solos e Engenharia Rural e Ciências Fundamentais e Sociais, a qual, atualmente possui 7 departamentos, incluindo Ciências Veterinárias, Ciências Biológicas, Química e Física. São oferecidos pelo campus os cursos de: Agronomia, Zootecnia, Medicina Veterinária, Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química e Bacharelado em Química (UFPB – CCA, 2016).

O Centro de Ciências Agrárias (CCA) está situado na cidade de Areia, Região do Brejo Paraibano, a uma altitude de 618m. O Campus Universitário fica a uma distância

de 3 km do centro da cidade (UFPB – CCA, 2016). Estando a aproximadamente 120 quilômetros de distância da Capital, João Pessoa (PARAÍBA, 2019).

3.3.Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são participantes do Subprojeto de Biologia da UFPB do Programa Residência Pedagógica, referente ao Edital CAPES nº 06/2018. Foram selecionados membros de cada modalidade de bolsa ofertada pelo programa, que se desenvolveu entre agosto de 2018 e janeiro de 2019, tendo duração de dezoito meses, como está explícito no edital.

O total de residentes participantes no decorrer da primeira edição do subprojeto de Biologia Campus II foi de vinte e sete (27). Dessa totalidade, cinco (05) concluíram o curso antes do período de término do edital em vigência do PRP e, conseqüentemente concluíram também o Programa, desvinculando-se do mesmo, restando apenas vinte e dois residentes.

Desse montante, foram selecionados dez (10) residentes, pois, o que corresponde a quase 50% do número total. O critério de seleção dos residentes foi, sobretudo, o da disponibilidade em participar dos grupos focais, ou seja, entrevistas coletivas conduzidas a partir de um roteiro comum de perguntas. Nesse contexto, a amostra da pesquisa é classificada como não probabilística, por acessibilidade ou por conveniência. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 98), as amostras não probabilísticas “são compostas de forma acidental ou intencional. Os elementos não são selecionados aleatoriamente. [...] não é possível generalizar os resultados da pesquisa realizada, em termos de população”. Os mesmos autores declaram que amostras por acessibilidade ou por conveniência:

Constituem o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo são destituídas de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que esses possam, de alguma forma, representar o universo. Aplicamos esse tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, em que não é requerido elevado nível de precisão. (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 98).

Os preceptores e os orientadores foram selecionados em sua totalidade, o que corresponde à quantidade de três e dois sujeitos, respectivamente. Os preceptores atuam em escolas estaduais, localizadas nos municípios de Areia-PB, Remígio-PB e

Esperança-PB.⁴ Todos os sujeitos da pesquisa atuam no PRP em Ciências Biológicas desenvolvido na UFPB – Campus II, o qual é foco da presente pesquisa.

Por questões éticas, o verdadeiro nome dos sujeitos participantes da pesquisa não foi citado, Eles serão identificados através de nomes fictícios. Os residentes que participaram da pesquisa foram representados por nomes de cientistas, tais como: Charles Darwin, James Watson, Rachel Carson, Louis Pasteur, Carolus Linnaeus, Bertha Lutz, Marie Curie, Eugene Odum, Sonia Dietrich, Robert Hooke. Já os preceptores do PRP foram designados por nomes de plantas florais, como Girassol, Margarida e Camélia. Os orientadores por sua vez, foram representados por nomes de escritores brasileiros, como, Ariano Suassuna e Cecília Meireles.

3.4. Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: análise documental, para analisar os documentos legais norteadores do programa, o projeto institucional do Programa Residência Pedagógica na UFPB e o subprojeto de Biologia da UFPB, campus II. Neto et. al (2015, p. 587) caracteriza a análise documental como:

Uma técnica de pesquisa que tem como fonte documentos diversos que são analisados em profundidade para que deles sejam extraídas informações e indicações relativas ao objeto de estudo. Permite ampliar o conhecimento a respeito de um determinado fenômeno que necessite de contextualização histórica e sociocultural.

Não existem receitas prontas para análise de fontes documentais, entretanto, a análise documental deve sempre relacionar o documento e o contexto (RUCKSTADTER e RUCKSTADTER, 2011). Para os autores:

Deve-se, portanto, considerar o momento no qual o documento foi produzido e quem o produziu. Ou seja, é necessário entender qual história está sendo contada, qual discurso está contido no documento, de qual relação social o documento cuida (RUCKSTADTER e RUCKSTADTER, 2011, p. 115).

Foi utilizado também como instrumento de coleta de dados, o grupo focal e a entrevista⁵. Para coletar os dados referentes à compreensão dos residentes sobre o PRP

⁴ Os municípios de Areia-PB, Remígio-PB e Esperança-PB estão localizados na Mesorregião do Agreste paraibano, estando a aproximadamente 120, 143 e 151 quilômetros de distância da capital João Pessoa-PB, respectivamente.

⁵ Para a elaboração dos roteiros para o grupo focal e para as entrevistas individuais, o trabalho de LEAL (2016) intitulado Residência Pedagógica: representações sociais de formação continuada, foi utilizado como referência. Porém, foram realizadas alterações necessárias em algumas questões e outras foram elaboradas de acordo com as necessidades da presente pesquisa.

foram realizados grupos focais. Segundo Flick (2013, p. 119) no grupo focal “a mesma pergunta é feita para vários participantes, que respondem um após o outro”. A coleta de dados se fundamenta em iniciar uma discussão com o grupo sobre o assunto pesquisado.

O ponto de partida para o uso deste método é que estas discussões podem tornar aparente o modo como as atitudes ou avaliações são desenvolvidas e modificadas. Os participantes provavelmente expressam mais e vão além em suas declarações do que nas entrevistas individuais. A dinâmica do grupo torna-se uma parte essencial dos dados e da sua coleta (FLICK, 2013, p. 119).

Para identificar a compreensão dos preceptores foi utilizada como instrumento, a entrevista. Inicialmente, foi pensado em realizar entrevista individual também com os orientadores. Porém, por sugestão dos mesmos, foi realizado grupo focal. De acordo com Gil (2008, p. 109) entrevista pode ser definida como:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista é considerada como uma técnica fundamental de investigação devido sua flexibilidade. É bastante utilizada nas ciências sociais, considerada por alguns autores como uma técnica excelente para a investigação social (GIL, 2008). O autor demonstra algumas vantagens que a utilização da entrevista pode trazer para a pesquisa.

[...] a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; [...] não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever; possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (GIL, 2008, p. 110).

Tais vantagens expostas pelo autor são evidentes quando se compara a entrevista com o questionário, técnica bastante utilizada também.

3.5. Procedimentos de coleta e análise dos dados

3.5.1. Etapas da coleta de dados

Como bem observa Creswel (2014), a coleta de dados precisa ser visualizada como uma série de atividades inter-relacionadas que objetivam a reunião de boas

informações para responder às perguntas da pesquisa. O quadro abaixo apresenta as etapas de coleta de dados da pesquisa:

Quadro 01 – Etapas da coleta de dados

| ETAPAS | PROCEDIMENTOS |
|----------|---|
| Primeira | Análise dos documentos legais norteadores do programa, do projeto institucional do PRP na UFPB e do subprojeto de Biologia da UFPB, Campus II |
| Segunda | Fazer rapport com os sujeitos escolhidos |
| Terceira | Amostragem intencional |
| Quarta | Grupos focais realizado com os residentes |
| Quinta | Entrevista com os preceptores |
| Sexta | Grupo focal com os orientadores |
| Sétima | Registrar as informações |
| Oitava | Solucionar questões de campo |
| Nona | Armazenar dados |

Fonte: Quadro construído pela autora, baseado em Creswel (2014).

Para a primeira etapa, inicialmente foi feito o recolhimento, via internet, dos documentos legais norteadores do PRP. Também foi solicitada a disponibilização do Projeto institucional da UFPB e do Subprojeto de Biologia da UFPB ao Coordenador institucional e ao orientador do subprojeto de Biologia Campus II, respectivamente. Tanto o coordenador institucional quanto o orientador se mostraram cautelosos em disponibilizar os projetos, sendo necessário algumas investidas para que atendessem à solicitação. Uma vez, estando em posse dos documentos, foram feitas diversas leituras para posteriormente realizar a análise dos mesmos.

Após isso, foi realizado um *rappor*⁶ com os sujeitos, ou seja, uma comunicação empática para solicitar sua participação na pesquisa e identificar a disponibilidade dos

⁶ *Rappor* é uma palavra de origem Francesa, do ramo da psicologia e significa técnica usada para criar uma ligação de sintonia e empatia com outra pessoa. No contexto teórico, o *rappor* inclui três componentes comportamentais: atenção mútua, positividade mútua e coordenação.

mesmos. Em seguida, foi feita a amostragem intencional. Preceptores e os orientadores foram selecionados em sua totalidade. Já os residentes, foram selecionados aproximadamente 50% deles, assim, optou-se por aqueles que poderiam oferecer uma maior riqueza de informações e que atrelado a isso tivessem disponibilidade para participar dos grupos focais.

Para os dez (10) residentes selecionados, foram realizados dois grupos focais, cada um com cinco (05) pessoas. Todos os residentes convidados aceitaram participar prontamente. As datas e horários dos grupos focais foram pensados em conjunto com os residentes, para que se formasse dois grupos de cinco pessoas. Dessa forma, o primeiro grupo focal foi realizado no dia 19/02/2020, com cinco residentes, tendo início às 13h45min horas e com duração de 1h 14min. O segundo grupo focal iniciou-se às 15h17min do dia 02/03/2020, com os outros cinco residentes, com duração de 29min25s.

Quando convidados a participar da entrevista, todos os preceptores aceitaram de prontidão e a partir de então as entrevistas individuais foram marcadas nos dias e horários em que eles estavam disponíveis. A preceptora camélia foi entrevistada no dia 04/03/2020, às 09h40min com duração de 15min48s. Já a entrevista do preceptor Girassol iniciou às 07h50min do dia 05/03/2020, tendo duração de 22min55s. E a preceptora Margarida foi entrevistada às 13h30min do dia 06/03/2020, com duração de 18min.

Os dois orientadores também aceitaram participar da entrevista com facilidade. De início havia se pensado em entrevistas individuais para os mesmos, inclusive elas foram marcadas de acordo com suas disponibilidades. Entretanto, posteriormente, eles sugeriram que as entrevistas fossem realizadas no mesmo momento, então, por opção dos mesmos, foi realizado um grupo focal, no dia 09/03/2019 às 18horas com duração de 15min48s.

Todas as entrevistas e grupos focais foram gravados, com permissão dos participantes. Em seguida os dados registrados foram organizados, analisados e armazenados em dois locais, por questão de segurança.

3.5.2. Análise dos dados

A análise dos dados ocorrerá por meio da triangulação dos dados, que pode ser definida como a junção de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, consolidando a construção de teorias sociais. Trata-se de uma alternativa qualitativa

para a validação de uma pesquisa, que utilizando vários métodos de pesquisa permite uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado (DENZIN e LINCOLN, 2005 apud ZAPPELLINI e FEUERSCHÜTTE, 2015).

O emprego da Triangulação para análise das informações coletadas prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo. O primeiro momento diz respeito à preparação dos dados empíricos coletados, mediante diversos procedimentos a serem adotados. Esses procedimentos são representados por etapas sumárias que visam à organização e o tratamento das narrativas. O segundo momento se refere à análise propriamente dita que implica na necessidade de se refletir sobre: primeiro, a percepção que os sujeitos constroem sobre determinada realidade; segundo, sobre os processos que atravessam as relações estabelecidas no interior dessa estrutura e, para isso, a recorrências aos autores que se debruçam sobre tais processos e sobre a temática trabalhada na pesquisa é imprescindível; e terceiro, sobre as estruturas que permeiam a vida em sociedade (MINAYO, 2010 apud MARCONDES e BRISOLA, 2014, p. 203).

Desta forma, a ferramenta de triangulação de dados pode permitir que o pesquisador aumente a confiabilidade de sua pesquisa, utilizando métodos distintos de análise e/ou coleta de dados (ZAPPELLINI e FEUERSCHÜTTE, 2015).

3.6. Apresentação dos dados

Os dados coletados através dos instrumentos mencionados acima serão apresentados a partir de trechos das entrevistas, sendo selecionados os trechos considerados mais importantes. A apresentação seguirá sempre a triangulação de dados, que é a ferramenta utilizada para analisar os dados obtidos. Sempre que possível serão construídos quadros para facilitar a compreensão dos resultados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de apresentar os resultados e as discussões é preciso explicar ao leitor como este capítulo se encontra estruturado.

No subitem 4.1 será feita a análise do Projeto Institucional e do Subprojeto de Biologia da UFPB do Programa Residência Pedagógica. Será mostrado como estes documentos estão organizados, e o que dizem ou calam sobre o PRP.

Já nos subitens 4.2., 4.3. e 4.4., serão apresentados os dados e análises a partir de categorias e subcategorias que foram surgindo do corpo teórico da pesquisa e, principalmente, das entrevistas e grupos focais.

Sendo assim, o subitem 4.2 vai abordar dados e discussões referentes à categoria “Contribuição do programa para a escola campo”, caracterizada por duas subcategorias: “percepção positiva” e “percepção negativa”.

O subitem 4.3 tratará da categoria “formação dos residentes”, que tem como subcategorias “percepção positiva”, “sentimento de ausências”, “comparação com o Estágio” e a “perspectiva para o futuro do Programa”.

E, por fim, o subitem 4.4 terá como categoria a ser discutida a “concepção sobre a inovação do Programa e, como subcategorias, o “sentimento de ausência” e “percepção de motivos limitadores da inovação”.

4.1. Os ditos e os não-ditos no Projeto Institucional e no Subprojeto de Biologia da UFPB do Programa Residência Pedagógica

O projeto institucional (PI) do Programa Residência Pedagógica UFPB está organizado de forma que primeiramente são apresentados os objetivos gerais e específicos do programa, seguidos de informações sobre como os subprojetos se articulam com o projeto institucional e como o PRP auxilia no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da IES. Posteriormente são apresentados indicadores do programa, que se referem a atividades a serem desenvolvidas no decorrer do programa, nesse tópico essas atividades são descritas sucintamente, tendo também os resultados esperados. A seguir, tais atividades são expostas através do quadro.

Quadro 02: Atividades a serem desenvolvidas durante o PRP

| ATIVIDADES | DESCRIÇÃO | RESULTADOS ESPERADOS |
|---|---|--|
| Preparação dos residentes para o programa. | Encontros presenciais com residentes, estabelecendo leituras de textos sobre estágio, legislação e residência pedagógica. | Entendimento do propósito da residência pedagógica e das normas e procedimentos do programa |
| Curso de formação para os preceptores | Curso de 40 horas, presencial e a distância. | Capacidade de acompanhar e supervisionar os residentes |
| Visita ao contexto escolar e seu ambiente pedagógico. | Residentes observar o contexto em que a escola está inserida, sob orientação. | Captura de dados para compor o plano de atividades de cada residente. |
| Plano de atividade do residente. | Acompanhar a agenda de encontros dos residentes com os orientadores e preceptores para a elaboração dos planos de atividades. | Elaboração do plano de atividade dos residentes. |
| Encontros com os orientadores. | Realização de encontros mensais com os orientadores, para discutir o encaminhamento. | Orientar e acompanhar o desenvolvimento das atividades. |
| Eventos científicos institucionais | Participação dos envolvidos no PRP nos eventos da UFPB, como Enid, semana de ciência e tecnologia. | Sistematização e socialização das atividades desenvolvidas. |
| Feiras e mostras científicas e culturais | Participação dos residentes em atividades culturais na escola, Assim como aquelas realizadas na UFPB. | Envolvimento dos residentes em atividades culturais e extensivas nas escolas públicas e na UFPB. |
| Utilização dos espaços pedagógicos | Estimular a presença dos alunos das escolas públicas no ambiente universitário. | Utilização do espaço universitário para a realização de atividades pedagógicas. |
| Produção científica. | Estimular os preceptores a produzir em co-autoria com os orientadores. | Produção de conhecimento entre preceptores e orientadores. |
| Seminários integrados. | Realização de quatro seminários temáticos, um por semestre, com a participação de outros programas (Pibid). | Discutir com o conjunto dos envolvidos na residência pedagógica temas pertinentes à atividade, bem como preparar para a realização |

| | | |
|--|---|---|
| | | de oficinas temáticas. |
| Simulados e orientações para avaliação em larga escala. | Elaboração, divulgação e aplicação de simulados do Enem e outras avaliações em larga escalas. | Contribuir para a preparação dos alunos na participação em avaliações em larga escola |
| Relatórios de atividades | Elaboração de relatórios semestrais pelos residentes, preceptores e orientadores. | Produção de relatório para registro das atividades realizadas. |
| Socialização entre preceptores residentes e orientadores | Atividade que visa apresentar os preceptores aos residentes e orientadores, que será realizada na universidade. | Integração entre os preceptores, residentes e orientadores. |
| Oficinas temáticas. | Aprofundar as discussões sobre as temáticas abordadas nos seminários integrados, com a realização de oficinas. | Amplificação das discussões sobre as temáticas nos seminários integrados. |

Fonte: Quadro construído pela autora, a partir de informações contidas no Projeto Institucional do PRP UFPB.

A seguir explica-se brevemente a formação dos preceptores, a proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola, a forma de preparação do aluno para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica. Por fim são apresentados os subprojetos dos componentes curriculares que participaram do PRP. É válido destacar aqui qual a função de cada um dos sujeitos participantes do Programa Residência Pedagógica e, conseqüentemente, da presente pesquisa. Os residentes são alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período. Estes vão atuar na escola pública, desenvolvendo atividades pedagógicas sob supervisão do preceptor e do orientadores. Os preceptores são professores da escola básica, no caso do referido subprojeto, esses preceptores são professores de Ciências e/ou Biologia. Eles acolhem o residente e acompanham durante todo o período de imersão. Já os orientadores são professores da UFPB, relacionados ao Curso de Ciências Biológicas, que têm a função de orientar tanto os residentes quanto os preceptores durante o desenvolvimento do programa. Os orientadores devem orientar o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática.

O objetivo geral do projeto institucional da UFPB elaborado por solicitação do edital Capes nº 06/2018, é contribuir para a melhoria da qualidade da formação dos estudantes dos cursos de licenciatura em nossa instituição, com a formação continuada dos professores das escolas públicas que participam desse projeto e, conseqüentemente,

com a aprendizagem dos alunos dessas escolas. Entre os objetivos específicos podemos destacar alguns, tais como: possibilitar aos estudantes de licenciatura a experiência de planejar a execução da sua prática de estágio, com orientação acadêmica e efetivo acompanhamento do professor na escola; estreitar relações entre a universidade e as escolas públicas e os professores delas; envolver os professores das escolas na formação do licenciando; estimular os docentes orientadores a pensar e discussão sobre a importância do estágio curricular na formação do licenciando; estimular discussões sobre a BNCC; socializar as experiências dos residentes com os demais licenciando; realizar encontros ampliados com os envolvidos no Programa Residência Pedagógica na UFPB para apresentar experiências e outros.

Essa proposta parece caminhar na direção das ideias de Zeichner (2010, p.487) que propõe a criação de um terceiro espaço ou “espaços híbridos” para a formação inicial docente, qual “reúne professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores”. Segundo o autor, para que tal estratégia seja eficiente, as vivências de campo devem ser bem orientadas e planejadas para que ocorra efetiva contribuição na formação dos futuros docentes. Além disso, é necessário que os professores supervisores da escola tenham conhecimento dos fundamentos teóricos metodológicos trabalhados no curso de licenciatura, assim como é necessário que o professor universitário conheça as práticas da educação básica.

Segundo o projeto institucional, o estágio supervisionado é uma das grandes problemáticas do ensino superior, principalmente nas licenciaturas. É uma importante etapa da formação docente, pois, coloca o licenciando em contato com a prática. Porém, o PI aponta que alguns fatores atrapalham seu desenvolvimento e seu aproveitamento, tais como: falta de orientação adequada aos estudantes, supervisão local das atividades, acompanhamento efetivo das ações que eles desenvolvem, ausência de discussões sobre as situações percebidas ou as dúvidas que surgem, falta de planejamento para inserção na escola, não envolvimento do professor da escola que recebe os estudantes etc.

Então, o PI indica rapidamente como deve ser o estágio para que tenha efetiva contribuição na formação docente. O mesmo aponta que o estágio curricular supervisionado demanda o exercício de planejamento com o registro de objetivos, metas e estratégias de execução. Além disso, para ser realizado em sua plenitude é necessária a participação e envolvimento do professor que o recebe na escola e a orientação docente universitária.

Para Pimenta et al. apud Pimenta e Lima 2019 destaca a importância do estágio supervisionado e colabora com a discussão quando relata:

O estágio curricular supervisionado contribui para a desconstrução de mitos e preconceitos ao possibilitar que os estudantes tenham seu olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos. (PIMENTA et al., 2018 apud PIMENTA e LIMA 2019, p. 11).

Nessa perspectiva, o PRP e o PI buscam provocar debates visando aprimorar o estágio curricular supervisionado que é de extrema importância para a formação inicial do professor. Contudo, é preciso ressaltar que, não se pode generalizar tais fatores negativos citados pelo PI em relação ao estágio. É evidente que, o estágio ou qualquer outra política de formação docente apresentaram problemas, entretanto a maneira como o PI descreve os problemas do estágio não se aproxima com o que realmente ocorre. Inclusive, muitos dos itens levantados acima não ocorrem no estágio supervisionado, mas ocorreram no PRP em questão.

O PI aponta também que a formação de preceptores teve carga horária de 40 horas; sendo 8 horas presenciais, através de encontros com docentes da universidade e 32 horas em EaD, através de ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Foram abordados aspectos legais da Residência Pedagógica e aspectos da prática docente (gestão de sala de aula, planejamento e desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas, avaliação da aprendizagem, preceptoria com estudantes universitários, BNCC, etc).

Sobre a proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula, o PI diz que a ambientação deveria ser feita com o diagnóstico do contexto escolar e com a realidade da unidade⁷. Nesse período deveria ser feita a análise de documentos que norteiam as ações pedagógicas, observações de aulas, levantamento das necessidades e dificuldades dos alunos. Os registros deveriam ser feitos semanalmente com relatos reflexivos e fixas de observação que auxiliariam na elaboração do plano de atividades.

De acordo com o PI seriam adotadas a reflexão e a prática como modelo para o desenvolvimento profissional. Após as observações das aulas deveriam ocorrer reuniões com o preceptor para discutir o que foi observado, conteúdos, metodologias, dinâmica da aula e etc. Após o mês de novembro as reuniões com o preceptor deveriam ser para

⁷ A ambientação do PRP do curso de Ciências Biológicas da UFPB, campus II, ocorreu entre setembro e dezembro de 2018.

apresentação de intervenções pedagógicas (reforço, acompanhamento individual, plantão de dúvidas, etc). Os registros seriam socializados entre os participantes e tal socialização dos dados ocorreria através de apresentação de trabalhos no Encontro de Iniciação à Docência (Enid) 2018.

A preparação do aluno para a residência e para a intervenção pedagógica deveria ocorrer de agosto a dezembro de 2018 (o mesmo período da ambientação), através de encontros presenciais, uma vez por semana. As discussões de agosto deveriam ser sobre o programa e de setembro a dezembro, para o planejamento da intervenção pedagógica. O primeiro encontro de agosto deveria ser com a coordenação institucional para a apresentação do programa, como ocorreu, e os demais encontros com os orientadores, que apresentariam suas atividades específicas para cada núcleo no decorrer desse período.

Ao analisar o projeto institucional do PRP da UFPB, é perceptível que o mesmo é muito sucinto e incompleto. Deixando muitas dúvidas sobre diversas questões referentes ao desenvolvimento do programa. As ações a serem desenvolvidas não são tão claras, não há um cronograma e, a maior parte do PI é composta pelos subprojetos, que de acordo com o PI, foram elaborados com ações integradas entre si e alinhadas ao projeto institucional, foram realizadas reuniões com os orientadores de cada núcleo dos subprojetos.

O projeto institucional apresenta o programa de forma superficial e mesmo analisando junto com o subprojeto, a compreensão do programa não é facilitada. Dá a entender que a escrita desses documentos ocorreu de modo aligeirado e as atividades foram pensadas sem saber se seria possível realizar na prática.

O Projeto institucional da UFPB apresenta 11 subprojetos⁸, entre eles o de biologia. Vale ressaltar que ao analisar o subprojeto de biologia (que contém o núcleo I – campus I e o núcleo II – campus II) presente no projeto institucional e o subprojeto disponibilizado pelo orientador do núcleo II (que também possui os dois núcleos) UFPB, fica evidente uma diferença entre os dois. O subprojeto disponibilizado pelo orientador é mais completo em relação ao subprojeto presente no PI, apresentando justificativa; fundamentos teóricos e filosóficos sobre o ensino de biologia e sobre o PRP; objetivos gerais e específicos; municípios atendidos; relação das escolas-campo;

⁸ Os demais subprojetos são de: Artes, Língua Espanhola/Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática/Química, Pedagogia, Filosofia, Geografia, História, Informática, Licenciatura em Educação do Campo.

relação dos docentes orientadores; preceptores e residentes; previsão do percurso operacional, breve descrição do plano de atividade do residente; como esta proposta se articula com estágio no curso; resultados esperados; melhorias esperadas nas escolas campo e cronograma de atividades.

O subprojeto de biologia que compõe o projeto institucional não possui justificativa; fundamentos teóricos e filosóficos sobre o ensino de biologia e sobre o PRP; previsão do percurso operacional, como esta proposta se articula com estágio no curso; resultados esperados e melhorias esperadas nas escolas campo. As demais informações, que estão presentes em ambos os subprojetos, aparecem bem mais resumidas no projeto institucional, como se o subprojeto do PI estivesse incompleto.

A BNCC 2016 e a Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada docente, encontra-se exposta no subprojeto como justificativa para sua proposta. O tópico presente no subprojeto referente aos fundamentos teóricos e filosóficos deixa transparecer que a forma com que os conteúdos e metodologias estão sendo trabalhados no ensino médio, com uma perspectiva da preparação do aluno para exames e vestibulares, caracteriza-se como um ensino propedêutico. E acrescenta que é preciso melhorar a qualidade do ensino básico para desenvolver junto aos estudantes, competências e habilidades segundo solicitações da BNCC, pois, estas, são necessárias para enfrentar à dinâmica que mobiliza a sociedade humana.

Tal ideia parece mover-se no sentido do que pensa Ramos (2008), para a autora a formação pautada em desenvolver competências nos educandos, origina o que a chamada pedagogia das competências, ou seja, “uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz”. (RAMOS, 2008, p. 299). Tal pedagogia parece ter origem na área do trabalho, a partir dos avanços tecnológicos que promoveram um reordenamento social das profissões.

Pode-se falar da crise do valor dos diplomas, os quais perdem importância para a qualificação real do trabalhador, promovida pelo encontro entre as competências requeridas pelas empresas e adquiridas pelo trabalhador, capazes de serem demonstradas na prática (PAIVA, 1997 apud RAMOS, 2008, p.300).

As competências surgem como algo instável dentro e fora do exercício do trabalho, isso se refere ao fato de que, a mudança de qualificação para competência gera uma insegurança no que se refere ao mercado de trabalho, ficando cada vez mais difícil estabilidade profissional. No que se refere à pedagogia das competências esta:

[...] passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. [...] A pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar. (RAMOS, 2008, p. 301 e 302).

Tal pedagogia dá à escola a função de preparar os trabalhadores para se alinharem aos novos padrões. Os referenciais utilizados no Brasil para alinhar escolas e empresas são “às diretrizes e os referenciais curriculares nacionais produzidos pelo Ministério da Educação para a escola, enquanto no mundo do trabalho aplica-se a Classificação Brasileira de Ocupações, produzida pelo Ministério do Trabalho”. (RAMOS, 2008, p. 302).

A relação do Programa Residência Pedagógica com a BNCC fica evidente desde o edital Capes nº 06/2018, a partir do qual evidencia-se a proposta de adequação as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No projeto institucional e no subprojeto essa proposta também é notória. Neste contexto, Amped et.al (2018, p.03) relata que tal situação “incorre uma visão reducionista da formação de professores uma vez que reduz a formação docente a um ‘como fazer’ descompromissado de uma concepção sócio histórico e emancipadora”.

Pode-se destacar que o objetivo geral do subprojeto de biologia é promover a formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia para atuarem no ensino fundamental e médio da educação básica da rede pública de educação, potencializando o fazer pedagógico dos docentes em exercício, proporcionando aos licenciandos uma forma de desenvolver seu estágio supervisionado com inovações metodológicas sempre pautadas nas orientações oficiais para o ensino básico, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); além de aproximar o licenciando da realidade escolar otimizando sua formação e contribuindo para a escola.

O referido subprojeto parece apresentar uma ideia de residência muito próxima àquela exposta por Faria e Pereira (2019):

A presença da ideia de uma *residência* na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de *formação prática* para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam (ou atuarão). (FARIA e PEREIRA, 2019, p.344).

É válido destacar também alguns dos diversos objetivos específicos encontrados no subprojeto. Dentre eles estão: desenvolver ações pedagógicas inovadoras e contínuas que capacitem residentes e preceptores à atuarem no estágio supervisionado de modo a diversificar as modalidades didáticas para além da regência em sala de aula; promover a adequação dos currículos de Ciências e Biologia com as propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); mobilizar professores de Ciências e Biologia da rede pública de ensino num trabalho que envolve estudos teóricos e metodológicos que os conduzam à reflexão do seu fazer docente numa perspectiva de AÇÃO– REFLEXÃO – AÇÃO; ampliar os conhecimentos teóricos, metodológicos e científicos dos licenciandos e dos professores de Ciências e Biologia da educação básica partir da execução de atividades teóricas/experimentais vinculadas aos conteúdos disciplinares específicos de áreas correlatas; contribuir com o trabalho pedagógico no Ensino Médio, visando a formação geral do indivíduo e, particularmente, a submissão ao ENEM, de modo a adotar os conhecimentos; apresentar contribuições metodológicas e de recursos para o ensino de ciências e biologia.

No que se refere à descrição do plano de atividades dos residentes, o subprojeto traz propostas para serem desenvolvidas, como podemos observar no quadro 03:

Quadro 03: Plano de atividades do residente

| ATIVIDADES | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Formação de residentes e preceptores. • Oficinas diagnósticas para traçar as percepções, demandas e expectativas dos residentes e preceptores sobre o PRP. • Ciclo de oficinas teórico-experimentais abordando conteúdos de biologia e suas aplicações no ensino médio. • Orientações sobre a ambientação e preparação preliminar do plano de atividades (Estrutura física das escolas e estudos para análise de documentos e orientações pedagógicas) • Análise do projeto político pedagógico – PPP, | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um projeto de ensino com sequências didáticas caracterizadas pela instrumentalização, o caráter investigativo, contextualização e interdisciplinaridade (as ações didático pedagógicas devem ser elaboradas por cada residente, sob orientação dos preceptores e orientadores). • A partir do levantamento, junto ao preceptor, os residentes irão planejar “aulas complementares” para trabalharem conteúdos complexos por meio de modalidades didáticas inovadoras a fim de facilitar a compreensão de temas relevantes |

| | |
|---|---|
| <p>implementação de ações pedagógicas contextualizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise do livro didático para identificar limitações e propor atividades complementares junto aos preceptores. | <ul style="list-style-type: none"> • Divulgação científica por meio de TICs. • Realização de uma mostra de Biologia no ensino médio. • Avaliação e socialização do que foi desenvolvido. |
|---|---|

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do Subprojeto PRP, UFPB, Ciências Biológicas.

Mesmo com estas informações, não é de fácil compreensão quando deve acontecer cada atividade, o que precisa ser obtido de uma para poder iniciar a outra e, quais atividades podem e devem acontecer simultaneamente. Tanto o projeto institucional quanto o subprojeto são um pouco confusos. Outra questão pertinente é a falta de clareza do plano de atividades do residente, presente no subprojeto também, que deixa o leitor com muitas dúvidas. Ou seja, o plano de atividades é extenso, com uma quantidade muito grande de atividades, porém, sua estrutura não é de fácil compreensão.

Além de buscar contribuir diretamente para a formação inicial dos residentes, o subprojeto também busca despertar o interesse do licenciando ao exercício docente ainda na formação inicial, valorizar a licenciatura, etc. Para as escolas campo são esperadas melhorias, tais como: qualificação do quadro docente, através das capacitações; utilização de novas metodologias e espaços de ensino-aprendizagem (laboratório, aproveitamento de espaços abertos, desenvolvimento de projetos, etc); melhoria na qualidade do ensino, motivar a formação de cidadão críticos – reflexivos; integração entre educação básica e ensino superior; entre outros.

O presente capítulo buscou apresentar ao leitor as propostas presentes no projeto institucional e no subprojeto de biologia do PRP da UFPB, além de elencar algumas questões que devem ser refletidas sobre o mesmo. Os capítulos apresentados a seguir mostrarão a percepção dos residentes, preceptores e orientadores sobre o Programa Residência Pedagógica desenvolvido na UFPB, campus II.

4.2. As contribuições do programa para a escola-campo

Os preceptores entrevistados foram questionados se o PRP trouxe contribuições para elevar a qualidade do ensino da escola. Além deles, os orientadores também relataram suas percepções nesse sentido, mesmo não havendo tal questionamento para

eles. Ao analisar os dados ficou evidente que há tanto percepções positivas quanto percepções negativas em relação a essa categoria.

No decorrer da entrevista, os preceptores deixaram claro que o programa contribuiu para melhorar sua atuação como professor e, conseqüentemente, isso influenciará o ensino-aprendizagem dos alunos. Eles relatam que decidiram se tornar preceptores, na busca de uma nova experiência, novos conhecimentos e o envolvimento com a universidade. Que o programa é algo novo para os professores da rede pública e que promove motivação. Dois dos três preceptores entrevistados relatam que a bolsa também influenciou, pois é um estímulo. Nesse sentido, Marli André, em seu trabalho sobre políticas de iniciação a docência, relata que programas que ofertam bolsas como estímulo para os professores da escola esperam “maior comprometimento dos professores da escola com a formação dos bolsistas, estímulo à autoformação e melhores condições para o estabelecimento de parcerias”. (ANDRÉ, 2016, p.56).

Além disso, um dos preceptores relata que uma das coisas que lhe influenciou a participar do programa foi à possibilidade de melhorar ensino-aprendizagem dos alunos na escola.

Os preceptores relatam que esta experiência de trabalhar como professor formador contribuiu para melhorar sua prática pedagógica. Ter pessoas acompanhando a aula faz com que os professores saiam um pouco da zona de conforto. Além disso, permitiu repensar algumas metodologias utilizadas, formas de planejamentos e de avaliações. Podemos perceber isso claramente nas seguintes falas dos preceptores:

Então, pra mim o que trouxe foi à questão de dar uma inovada, de usar algum material que seja simples para trabalhar com eles, vê o que a gente pode fazer de diferente na sala, pra sair um pouco mais das provas. Porque assim, com o passar dos anos, eu já tenho vinte anos de sala de aula, aí a gente já vai ficando meio que repetitivo, e agente também vai achando ruim o aluno vai achando ruim, mas a gente acha que está tudo bem né. Aí quando aparece assim uma experiência nova, um ar novo, aí é bom, dá uma remexida na gente. (MARGARIDA, entrevista concedida em 06/03/2020).

Primeiro de tudo a organização, a gente poder se organizar, poder pensar de uma forma diferente, a adaptação junto com os alunos também foi boa, melhora a gente para fazer o trabalho de equipe. [...] Então me engrandece enquanto experiência porque foi satisfatório trabalhar em equipe, poder ajudar e ver que o que eu estava fazendo servia de alguma forma para os residentes. E essa coisa de pensar diferente né, então a gente sempre pensava diferente, tentava criar algo novo, isso também me inovava a cada dia. (GIRASSOL, entrevista concedida em 05/03/2020).

Nesse sentido, é perceptível que o programa trás algumas contribuições para a vida profissional do preceptor enquanto professor da escola campo, inclusive pelo fato

de lhe permitir repensar algumas práticas e buscar desenvolver estratégias diferenciadas. A fala dos preceptores mostra que parte das melhorias esperadas para a escola campo, mencionadas no subitem 4.1, foram atingidas. De certa forma, houve qualificação do quadro docente, pois as capacitações permitiram que os preceptores repensassem sua prática docente e até a utilização de novas metodologias. Entretanto, vale salientar que os professores que participam do PRP são a minoria nas escolas, e os demais ficam excluídos dessa possibilidade aperfeiçoamento.

Entretanto, no que se refere à contribuição do programa em relação à aprendizagem dos alunos da escola, as percepções divergem entre eles. Uma, dos três preceptores entrevistados acredita que a atuação dos residentes na escola contribuiu bastante para elevar a qualidade do ensino. Podemos perceber isso em sua fala:

[...] Então, os alunos da escola tiveram um retorno muito grande com relação aos residentes. Eles sempre perguntam pelos residentes, se eles vão voltar. E assim, um exemplo claro de como foi proveitoso a vivência dos residentes aqui na escola, é com relação ao conteúdo de genética no terceiro ano, eles têm uma dificuldade muito grande, às vezes em fazer cruzamentos simples. E eu observei que eles realmente aprenderam. Quando eu voltei de licença maternidade [a preceptora ficou afastada por um período de tempo e os residentes ficaram atuando com a professora substituta] que fui revisar algumas coisas, eu notei que eles realmente aprenderam. E eles sempre falavam assim, residente tal ensinou isso a gente. Então foi muito proveitoso. (CAMÉLIA, entrevista concedida em 04/03/2020).

A entrevistada acrescenta ainda, que percebeu que os residentes foram bem aceitos pelos alunos e pela escola, todos gostavam deles. Em sua fala ela deixa evidente que aproveitou tal situação para envolver os residentes ao máximo no cotidiano escolar.

Então eu aproveitei aquilo e tentei envolver o máximo possível os residentes nas minhas práticas. Todo tempo eu estava chamando, olha, vai ter esse projeto, vai ter essa atividade, envolve a biologia vocês querem participar? E eles sempre estavam aqui na escola. (CAMÉLIA, entrevista concedida em 04/03/2020).

Tal relato parece ter relação com o pensamento de Pimenta, quando a autora expõe a importância da escola ser um espaço de trabalho e formação. Isso requer “gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é à formação inicial”. (PIMENTA, 2012, p. 33).

Já os demais preceptores acreditam que a participação dos residentes na escola não contribuiu significativamente para melhorar a aprendizagem dos alunos. Inclusive, um dos entrevistados entra em contradição, pois, quando questionado sobre as

contribuições que a atuação dos residentes trouxe para elevar a qualidade do ensino, ele relata:

[...] Para os alunos contribuiu sim, porque os alunos puderam ter contado com pessoas diferentes, então não ficava apegado só aquele professor, aquela forma de metodologia, sempre tinha algo novo, então os alunos sempre estavam recebendo algum exercício, alguma prova, alguma atividade prática. Não só nos nonos [nono ano do Ensino Fundamental], mas primeiro ano [primeiro ano do Ensino Médio] a gente também viu muito, no oitavo [oitavo ano do Ensino Fundamental]. Então uma coisa simples como data show eles já se surpreendem, eles já acham diferente. Quando os residentes traziam isso, contribuía sim porque foge do tradicional, tira da rotina e quando eles saem um pouco da rotina acho que melhora esse aprendizado deles. (GIRASSOL, entrevista concedida em 05/03/2020).

Porém, no momento de expressar sua percepção sobre os pontos positivos e negativos do Programa Residência Pedagógica, Girassol diz que a falta de tempo dos residentes para preparar a regência e estudar para ministrá-la, prejudica a aprendizagem dos alunos. Tal contradição também fica evidente nesse momento de sua fala:

[...] Para os alunos também foi positivo, posso colocar assim, porque tiveram mais recursos. Mais recursos didáticos, mais recursos humanos, recursos materiais também, porque foram produzidos materiais diferentes, então as aulas estavam sendo diferentes e acredito que a aprendizagem melhorou. [...] Então, um ponto negativo que coloco é a desorganização no cronograma do programa. Não na formação dos residentes, porque a gente não tem culpa por conta disso. Então, essa aula deveria ter mais tempo para ser planejada. Se eu vou ministrar aula de mitose e meiose eu tenho que passar bastante tempo estudando para ter a segurança de ministrar esse conteúdo, e não, por exemplo, fazer observação, depois fazer ambientação e meter a cara na regência. A gente que é professor a algum tempo precisa estudar, imagina quem está em formação. Esse é um ponto negativo porque prejudica a aprendizagem dos alunos. A opinião é que fosse mais bem organizado para que vocês residentes tivesse mais tempo para estudar, eu professor quando não tenho tempo de estudar eu tenho dificuldade em dá uma boa aula [...] (GIRASSOL, entrevista concedida em 05/03/2020).

Silvestre (2016), em seu trabalho sobre o PRP da UNIFESP/GUARULHOS, relata bons resultados em relação ao desenvolvimento do programa. Segundo a autora, a imersão dos residentes inicia com uma orientação sobre o PRP e é desenvolvido em quatro fases. A primeira a observação participativa. A segunda fase é para o residente iniciar a organização das ideias sobre a intervenção em sala. Na terceira fase residente vai colocar em prática o que planejou com o preceptor e orientador, ou seja, desenvolver o plano de ação pedagógica (PAP). A quarta fase se refere à avaliação que o preceptor irá fazer em relação ao desempenho do residente durante o período de imersão. Segundo a autora, as quatro fases são desenvolvidas durante aproximadamente quatro semanas.

Um fato importante, que a autora relata em seu texto é que na segunda fase:

O diálogo com o professor formador é imprescindível, pois as escolhas metodológicas da ação podem ser do residente, mas o conteúdo a ser ensinado precisa estar de acordo com o planejamento do professor. Tanto professor formador como o preceptor auxiliam o residente a organizar sua sequência didática. (SILVESTRE, 2016, p. 157).

Nesse sentido, a preceptora Margarida corrobora com a fala anterior, quando relata que:

No meu ponto de vista. Assim, quando o aluno residente vem ele vem sem experiência, é a lógica do programa. [...] Então, assim, ele se baseia muito naquilo que eu já faço. Então, na verdade, termina que cobra muito mais do professor/preceptor do que do próprio aluno, em minha opinião. Porque ele vai basear tudo no que eu faço, como eu faço. [...] Eu acho que a Residência é muito mais para o residente do que para o aluno da escola. Porque a gente sempre se baseia no que o residente pode, no dia que ele pode, o material que ele pode trazer e quando a gente é professor a gente já vai olhar para o aluno. O que eu posso trazer para o aluno, como eu posso motivar o aluno, eu não vou olhar se eu posso, lógico, tem que ser sim da minha realidade, mas tem que ser algo que seja para o aluno, e a Residência é voltada para os residente. Existe a contribuição para o aluno da escola, mas é pequena. Como eu acho do Pibid, eu sempre acho que é para o aluno da licenciatura. (MARGARIDA, entrevista concedida em 06/03/2020)

No que se refere a tal contribuição, o orientador relata que o PRP também beneficia o estudante da escola pública, pois os residentes estão lá para aprender a ser docente, e, para melhorar a formação dos alunos no que se refere à Biologia. Ele acrescenta ainda:

[...] Os residentes desenvolviam estratégias pedagógicas, materiais pedagógicos, para facilitar o ensino para eles. Então, é uma via de mão dupla, vocês [residentes] são beneficiados, tendo melhor formação e eles são beneficiados tendo material pedagógico melhor elaborado para complementar junto ao material que o professor utiliza normalmente em sala de aula. (ARIANO SUASSUNA, grupo focal realizado em 09/03/2020).

Entretanto, a fala do orientador não é totalmente confirmada pelas falas dos preceptores. Por um lado, o PRP contribui para a escola-campo porque permite que o preceptor repense suas práticas pedagógicas e isso pode melhorar a qualidade do ensino. Por outro, apenas uma preceptora afirma que o PRP contribuiu efetivamente para a aprendizagem do aluno da escola, os outros dois preceptores, ou seja, a maioria, dizem que até existe uma contribuição para o melhor aprendizado do aluno da escola, porém, não é significativa para elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Como mencionado no subitem 4.1 uma das melhorias esperadas para a escola-campo era em relação à qualidade do ensino, o que ocorreu apenas parcialmente segundo os entrevistados. Fica evidente também que o objetivo de apresentar contribuições

metodológicas e de recursos para o ensino de ciências e biologia não foi atingido totalmente.

É importante ressaltar, como afirma Pimenta (2012), que, educar na escola, requer educar para a cidadania e para a civilização atual e isso exige preparo social, científico e técnico. Assim sendo, na sociedade globalizada e tecnológica, a educação escolar tem a função de “possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los”. (PIMENTA, 2012, p. 25).

Contudo, as falas dos entrevistados nos deixam um alerta. É preciso ficar atento e identificar até que ponto realmente, a escola está sendo beneficiada com o PRP e o que pode estar causando essa discrepância de percepção entre o que está proposto e o que realmente está acontecendo.

4.3. Percepções sobre a formação dos residentes

Durante o desenvolvimento da pesquisa, questões relacionadas à formação dos residentes vieram à tona constantemente. Logo, serão apresentadas as discussões referentes a tal categoria. Boa parte dos residentes entrevistados relata que o interesse em participar do PRP surgiu pelo fato de ser uma oportunidade para obter experiência profissional, acrescentar ao currículo. James Watson viu no programa “a oportunidade de uma melhor construção profissional”.

Além disso, alguns entrevistados relatam que veem a universidade muito escassa da prática docente e, como o programa era destinado à prática interlaçada com a teoria, seria uma chance de enriquecer sua formação. Vale ressaltar que tal percepção foi relatada por residentes que ingressaram no PRP sem cursar nenhum estágio supervisionado, já que os estágios foram dispensados pelo programa. Assim, as únicas experiências práticas docente desses licenciandos foram através da Residência Pedagógica. Exceto, aqueles que já participaram de outros programas.

Outros entrevistados relatam ainda que decidiram participar do PRP apenas para preencher a quantidade de vagas e não correr o risco da bolsa voltar, ou para dispensar os estágios supervisionados e adiantar o curso. Porém, não foi possível adiantar o curso, pois mesmo não precisando participar das aulas de estágio, era preciso estar matriculado para que as atividades desenvolvidas no programa pudessem ser aproveitadas para a

dispensa. Vale ressaltar que o PRP, por meio do edital CAPES nº 06/2018, permitiu que as atividades desenvolvidas fossem utilizadas para dispensar estágio supervisionado. Segundo o edital CAPES nº 06/2018, entre os requisitos para a participação da Instituição de Ensino Superior (IES) no programa, está: “Comprometer-se em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado” (BRASIL, 2018, p. 03). O subprojeto de biologia núcleo II seguiu tal permissão através da Resolução CCCB/CCA/UFPB nº 02/2018, mas é preciso esclarecer que nem todos os subprojetos (de outros cursos) fizeram o mesmo.

Quando questionados sobre as contribuições do programa para sua formação docente, todos os residentes relataram que o programa contribuiu para sua formação, pois, permitiu maior contato com a realidade escolar. Entender a realidade como “realmente é”, de modo a poder ver que a escola é construída por sujeitos, bem como, que a aula não é como se vê na academia. Isso fica evidente nas seguintes falas:

[...] Eu vejo que assim, a residência em si me auxiliou no ser docente de verdade, porque você só aprende a dar aula dando aula, você não aprende a dar aula alguém falando a você: você tem que falar dessa forma, dessa outra forma, aí você utiliza isso e aquilo, isso na verdade pouco importa quando o assunto é docência. Isso vai auxiliar numa base, pra você ter ideias, criatividade pra agir em sala de aula. [...] Eu acho que eles acertaram nesse ponto, de cobrar muita regência, pra gente ir lá e meter a cara e dar aula mesmo, porque a gente só ia aprender a dar aula mesmo, dando aula [...]. (CAROLUS LINNAEUS, grupo focal realizado em 19/02/2020).

[...] E contribuiu sim, teve uma formação muito efetiva da gente como docente, porque foi mais a parte prática. Mas essa parte da reflexão eu acho que faltou um pouco, do retorno, da gente construir mais esse retorno [...]. (SONIA DIETRICH, grupo focal realizado em 19/02/2020).

Ter esse contato mais próximo influencia na nossa desenvoltura docente na sala de aula. [...] Essa imersão que a gente tem dentro da residência Pedagógica acaba fazendo meio que um choque de realidade, porque eu acho que desde que a gente começa o curso a gente tem aquela ideia de que vai ser professor e vai todo empolgado pra sala de aula e de repente a gente chega lá e vê que não é bem assim. [...] (ROBERT HOOKE, grupo focal realizado em 19/02/2020).

As falas dos residentes evidenciam que o PRP proporcionou uma formação prática eficaz, inclusive eles destacam a importância dessa proximidade com a realidade da profissão. Entretanto, uma das falas já expressa o sentimento de ausência em relação à parte teórica, no que se refere à reflexão sobre o que estava sendo desenvolvido para posteriormente melhorar suas ações.

Em seus estudos, Pimenta (2012) afirma que a prática é importante para a construção dos saberes pedagógicos, pois, ela permite confrontá-los e reelaborá-los. Todavia, a prática por si só não constrói o saber pedagógico, é preciso atribuir a ela

estatuto epistemológico. Para a autora, as licenciaturas devem preparar os licenciandos para utilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática, essenciais para a compreensão do ensino como realidade. As licenciaturas devem desenvolver nos alunos “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes permitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”. (PIMENTA, 2012, p. 18).

Sendo assim, o fato dos residentes estarem diretamente preparando as aulas, ministrando as regências e vendo como são os bastidores da vida de um professor também foi mencionado por eles como contribuição.

[...] Outro ponto positivo que me veio na mente agora, é em relação à preparação de aulas, que tipo, eu falo mesmo, eu confesso, que as aulas, pelo menos as que eu ia ministrar, não era uma coisa bem planejadinha, aquela coisinha bonitinha, que eu passei uma semana fazendo o plano de aula, não, eu pegava o livro didático, lia o assunto e ia procurar alguma coisa na internet, a maioria foi assim, e tipo, procurava um vídeo aula, tentava me inspirar com aquele vídeo aula, tentava ver algum conteúdo que eu tinha mais afinidade, procurava uma coisa a mais. Eu sei que isso é meio errado mais foi o que foi acabando dando certo na Residência Pedagógica, e, eu tiro isso como outro ponto positivo, que me mostrou que não é bom deixar as coisas para cima da hora. Que às vezes da treta. (ROBERT HOOKE, grupo focal realizado em 19/02/2020).

[...] Essa própria questão do tempo né, como eu falei pra vocês, o tempo de 2019, por exemplo, a gente passou cem horas de regência, mas a maioria passou mais que isso né. Ou seja, a gente passou o ano inteiro de 2019, de fevereiro a dezembro dentro da escola, isso nos permitiu, por exemplo, de pontos positivos pra mim, a própria socialização, observar como aqueles profissionais atuavam dentro da escola, mas também fazer coisas, as próprias metodologias diferentes, eu sendo a figura central do professor ali. Obviamente que tinha um professor ali me observando pra tá ajustando alguns erros ou tentando melhorar aquilo que eu estava fazendo, mas eu podendo preparar aula, eu vejo isso como positivo, eu sendo responsável por aquilo dali, ou seja, eu preparar as atividades que iam ser feitas em sala de aula, eu podendo fazer alguns testes de avaliação em sala de aula, como alguns deles, por exemplo, seminários, ou seja, algumas metodologias, embora tenham sido poucas a gente fez em sala de aula. [...] (LOUIS PASTEUR, grupo focal realizado em 19/02/2020).

Segundo Faria e Pereira (2019) a Residência na área da formação docente está relacionada à preocupação com a formação prática dos futuros docentes, de modo que esta formação permita uma vivência diretamente relacionada à realidade dos ambientes escolares. Entretanto, os autores denotam a importância de ficarmos atentos, a maneira como a sociedade e as diferentes instâncias político-educativas se apoderam da ideia da formação prática.

Além disso, o acompanhamento do preceptor planejando e avaliando as aulas, dando suas contribuições do que poderia ser melhorado, foi outro fator positivo

mencionado pelos residentes e pelos orientadores, como veremos posteriormente. Outro fator importante citado pelos residentes, que corrobora com a opinião do preceptor (como vimos no subitem anterior) foi o fato de aprender a trabalhar em conjunto com outras pessoas.

[...] a construção do saber docente, de você ver essas coisas do planejamento, da regência e da avaliação, que contaram muito isso no crescimento profissional e até pessoal também, é meio clichê o cara falar isso mais é porque é verdade [...] (CAROLUS LINNAEUS, grupo focal realizado em 19/02/2020).

Um ponto que eu me esqueci de mencionar, é que além desse horário de regência a gente também tinha a oportunidade de se reunir com o grupo de cada escola e discutir os pontos positivos e negativos e ter esse retorno, tanto do preceptor, como dos colegas da gente, dos amigos da gente, que estavam dentro da sala de aula junto com a gente. Essa visão de pares, de alguém que não tá em uma categoria hierárquica nem acima nem abaixo de você, mas alguém que está no mesmo nível, era bem interessante. A gente tinha um ponto de vista que contribuía com o nosso funcionamento na sala de aula, a forma como a gente lida com algumas situações, isso eu achei importante a Residência proporcionar. (ROBERT HOOKE, grupo focal realizado em 19/02/2020).

Como foi citado no subitem 4.1, Zeichner (2010) defende a criação de espaços de formação que reúna os professores da universidade e os professores da educação básica, de modo a apoiar os professores em formação, relacionando o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática profissional. Entretanto, ambos devem estar bem preparados para realizar tal formação. Nóvoa (apud André, 2016) possui a mesma percepção quando mencionam que a formação docente pode alcançar melhor qualidade se houver parceria entre o mundo profissional e o mundo universitário.

Alguns residentes também relataram que se sentem mais preparados em relação a atuar como professor. Se sentem mais seguros e com mais experiência:

Eu me sinto preparado pra, diante de uma turma né? A questão do conhecimento e a questão do professor claro que ela é contínua e a gente sempre discute isso, mas em relação a ter contato com uma turma e cuidar de uma turma e pegando um assunto, sabendo esse assunto e aplicar esse assunto. Eu me sinto preparado. (JAMES WATSON, grupo focal realizado em 02/03/2020).

Os preceptores e orientadores em alguns momentos corroboram com as falas dos residentes sobre a contribuição positiva do PRP em relação formação dos residentes. Alguns preceptores relataram a importância dos residentes estarem em contato com a realidade escolar, com a rotina do professor, verem como realmente funciona a escola em sua realidade. Onde muitas vezes os professores têm que se virar e inovar para

solucionar os problemas, como por exemplo, a falta de material, entre outros. De acordo com a preceptora Margarida:

O bom é que os residentes veem a realidade, ele sai da universidade com aquela ideia que ahh... os professores não dão aula, os professores são isso [...] Mas quando os meninos vieram para cá eles sentiram a realidade na pele. Agora por outro lado, não é para o aluno desmotivar. Ver a realidade é para ele realmente ver que existe uma diferença teoria e prática, agora ele precisa arrumar um jeito de fazer com que essa teoria se encaixe na prática. E eu acho que a Residência, esses programas ajudam muito para o aluno se definir, se é isso que ele quer e fazer disso sua profissão. [...] (MARGARIDA, entrevista concedida em 06/03/2020).

Os preceptores também mencionaram o fato do programa permitir que o residente colocasse em prática ainda na graduação, o que eles [preceptores] só vieram aprender quando começaram a atuar profissionalmente. Para eles, isso é proveitoso porque os residentes vão aprender com alguém que já errou e que pode lhes mostrar onde eles podem melhorar na sua prática. Então, para outro preceptor entrevistado – Girassol -, os residentes iam evoluindo e ganhando experiência no decorrer do processo:

E eu vejo que o bom da Residência Pedagógica e o que os residentes tiveram como contribuição foi que eles estavam aprendendo com alguém que já errou. Então a gente tenta evitar os erros ao máximo, não só evita, mas mostra onde está errando. Então esse olhar diferente para os residentes eu acho que contribuiu de alguma forma para a melhoria da formação. (GIRASSOL, entrevista concedida em 05/03/2020).

É bom lembrar que o modelo de formação que os preceptores tiveram durante sua graduação, assemelha-se com o modelo aplicacionista do conhecimento citado por Windeen et.al. apud Tardif (2014). Para o autor, nesse modelo, os alunos assistem as aulas por alguns anos, geralmente os conteúdos das disciplinas são de natureza declarativa e, depois (ou durante) essas aulas eles vão estagiar para “aplicar” tais conhecimentos. E quando se formam, vão trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática, muitas vezes percebem que os conhecimentos adquiridos na academia não estão enraizados na prática cotidiana e pouco ajudam a solucionar os problemas do dia-a-dia. Tal modelo é criticado por Tardif, o qual assevera que:

O que é preciso, não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais. (TARDIF, 2014, p. 242).

Além disso, para a preceptora Camélia, o maior tempo que os residentes passam na sala de aula, com aquele mesmo professor, o maior contato com a escola enriqueceu de alguma maneira a formação docente desses residentes.

Esses meninos faziam parte, como se fizessem parte do quadro da escola, que era coisa que a gente não sentia aqui. O contato com os alunos, essa dedicação que eles tiveram com escola x, eu acho que esse tempo mais dentro da escola os fez terem uma noção maior do que é ser um professor, de como são as atividades, eles viveram um pouco mais do que é os bastidores de um professor, que não é só a sala de aula, a questão de planejamento das aulas, foi tudo muito mais próximo. Eu acho que enriquece muito mais o aluno, a sua formação na Residência Pedagógica, sem dúvida. (CAMÉLIA, entrevista concedida em 04/03/2020).

Já do ponto de vista dos orientadores, o programa contribuiu para a formação dos residentes, pois inseriu os residentes na realidade do ensino público ainda na graduação, o que evita inclusive o choque de realidade ao chegar à vida profissional. Uma oportunidade de estágio como eles não tiveram. Tal entendimento corrobora com o que foi dito pelos preceptores. Então, segundo o orientador Ariano Suassuna “o programa permite a inserção no mercado de trabalho como estágio, com uma carga horária superior ao próprio estágio curricular”. A orientadora entrevistada acrescenta ainda:

O interessante também da residência, é que o aluno [residente] está diretamente com o preceptor. Ele está observando, participando de todas as atividades, junto com o preceptor. [...] E aí ele vai dar essa visão mais ampla ao aluno em relação ao ambiente escolar. [...] o fato também, dos alunos terem que desenvolver projetos na escola, que precisou utilizar outras estratégias. O fato de trabalhar o coletivo, porque cada escola tinha um grupo. O feedback dos preceptores em relação aos alunos. (CECÍLIA MEIRELES, grupo focal realizado em 09/03/2020).

A percepção da orientadora Cecília Meireles, mencionada acima, em relação à importância do professor da escola campo, chamado de preceptor no referido programa residência pedagógica se assemelha aos estudos sobre o PRP na UNIFESP/GUARULHOS. Silva (2015) esclarece que na UNIFESP o professor da escola campo é chamado de professor formador:

É dado esse nome, pois se acredita que seu vasto conhecimento no magistério lhe torna fundamental na formação prática do residente. O professor formador é o responsável por apresentar ao residente o cotidiano escolar e fazer as primeiras aproximações entre os residentes e os estudantes da escola-campo. Ao professor formador cabe o papel de auxiliador na elaboração do Plano de Ação Pedagógica (PAP), tentando deixar o plano de ação viável com a realidade escolar. E ao final do período de imersão, cabe ao professor formador às avaliações finais sobre o trabalho desenvolvido pelo residente. (SILVA, 2015, p. 29).

Entretanto, algumas questões foram levantadas, sobretudo, por residentes e preceptores. As falas desses sujeitos indicam sentimentos de ausências, que puderam ser

percebidos no que se refere à formação dos residentes, o que acabou prejudicando o desenvolvimento do programa e, conseqüentemente, a formação docente dos residentes.

Um fato que chamou a atenção, por parte dos residentes entrevistados, foi a repetida comparação do PRP com o estágio supervisionado, algo que para eles acabou se tornando inevitável. Uma parte dos residentes, principalmente, aqueles que já haviam cursado algum estágio, relata que as formações do PRP foram poucas e insuficientes, e que, estas só ocorreram no início do programa, durante a etapa de observações. Quando se iniciou a etapa das regências, as formações ministradas por professores da universidade não mais ocorreram, como podemos observar nas falas de alguns entrevistados:

Os alunos [residentes] ficavam meio que dispersos, não em questão da formação ou da orientação dos professores, mas no momento de montar suas próprias aulas. Porque a gente aqui dentro da graduação está dentro de uma construção de uma licenciatura, e a gente não tem todo o aporte pra dizer, eu tenho a autonomia já pra construir uma aula inovadora, a gente precisava de alguns pontos pra dentro da nossa mente ter essa organização. (JAMES WATSON, grupo focal realizado em 02/03/2020).

As formações em si não foram pobres, mas tipo foram poucas. Acho que daria pra gente ter trabalhado mais formação. (CAROLUS LINNAEUS, grupo focal realizado em 19/02/2020).

Analisando as dados coletados, praticamente todos os residentes concordam com a afirmação do residente Robert Hooke, quando ele diz que “não houve capacitação por parte da coordenação”, no seu ponto de vista, “só nas reuniões de planejamento e avaliação com os preceptores”. Complementando tal percepção, outro residente afirma:

Uma coisa que eu concordo é dessas reuniões que a gente tinha com os preceptores, porque a gente discutiu muita coisa da docência, mas também discutiu muita coisa da biologia também. Por exemplo, uma ideia que tiveram, que caramba, eu nunca tinha parado pra pensar nisso, sobre, da aula de meiose e mitose com bolacha recheada e granulada. Tipo assim, a bolacha recheada era a membrana plasmática, o recheio era o núcleo e com os granulados fazia os cromossomos. E aí a gente discutiu uma coisa que era da docência, mas isso surgiu como um start para a gente começar a discutir meiose, mitose, como a gente ia da aula e tal, pra gente lembrar e tudo mais. Isso é um exemplo só de muita coisa que aconteceu nas reuniões com os preceptores. (CAROLUS LINNAEUS, grupo focal realizado em 19/02/2020).

Tal fala remete ao fato de que o preceptor deve estar preparado para atuar como formador. Caso contrário, o residente pode ser prejudicado em relação a sua formação, pois, segundo os residentes, as formações ocorriam apenas com os preceptores, sendo limitante para o residente ter apenas os preceptores como fonte de formação. Alguns residentes acrescentam ainda, que buscavam sanar suas dúvidas no decorrer das aulas

das disciplinas que estavam cursando. Outra entrevistada, que atuou na mesma escola de Carolus Linnaeus, acrescenta:

Então assim, eu acho que a gente teve sorte, o grupo de Areia. De ter essa construção. Porque, é... analisando outros grupos, a gente vê que nem todos trabalharam dessa forma, com a construção de saberes, com essa experiência dentro da sala de aula, com trazer metodologias diferenciadas né. Então eu acho que como foi dividido por grupos, também tem essa diferença entre os próprios grupos. (SONIA DIETRICH, grupo focal realizado em 19/02/2020).

Em seu relato, o entrevistado Carolus Linnaeus comenta também que ao final do PRP estava outra pessoa, “docentemente” falando. Ele diz que no início, tinha uma visão muito conservadora, não queria desenvolver uma relação de amizade com os alunos porque isso poderia descredibilizar seu trabalho. E sua visão foi mudando ao longo do tempo. Porém, não foram as formações que lhe ensinaram isso. A partir de seu relato é perceptível que a preceptora foi de extrema importância nesse processo. Pois, além da escola em que atuaram ser cidadã integral e técnica e já ser mais flexível, tendo um currículo flexível, a preceptora também tinha uma visão muito flexível, buscava fugir do quadro e até mesmo de slides, que segundo o residente é “basicamente um quadro digital”. E eles procuravam não guiar suas aulas apenas por isso e buscavam envolver o aluno no seu processo de aprendizagem.

Tal discussão levou os residentes que já haviam cursado algum estágio, a diferenciar o estágio supervisionado do PRP. Para muitos a residência proporciona mais liberdade para o residente atuar em sala de aula, entretanto, muitos sentiram falta das orientações teóricas que o estágio proporcionava, e que, o PRP não proporcionou.

[...] a Residência eu vi ela diferente do estágio, porque eu já tinha pago estágio, acho que paguei dois estágios fora. A diferença primordial era a liberdade que a Residência meio que pregava e, falava em si, essa coisa mais flexível. No estágio, era tudo muito controladinho, tudo muito bem delimitado e, tal. [...] (CAROLUS LINNAEUS, grupo focal realizado em 19/02/2020).

Eu acho que fez falta sim na minha formação as aulas do estágio. Eu paguei o estágio dois, Eu aprendi bastantes coisas legais lá, e também tive minha primeira experiência nas aulas do próprio estágio. (LOUIS PASTEUR, grupo focal realizado em 19/02/2020).

Pra minha formação docente foi boa? Nenhum pouco. É nesse ponto que eu concordo com Louis Pasteur, a Residência Pedagógica pecou nisso, dessa formação teórica, desse auxílio teórico. E não estou falando só da formação, mas também desse retorno, por exemplo, a gente ia para a escola, tinha uma dificuldade, mas a gente não tinha um retorno de como? [pensativo]. A gente diagnosticava qual era o problema, mas a gente não tinha quem nos desse uma orientação para nos mostrar como agir. A gente até tinha uma vez ou outra, mas tipo assim, eu vejo que no estágio a coisa era muito mais amarrada. Porque a gente ia para a escola, dava aula e na outra semana a

gente estava lá no estágio, debatendo o que o que foi feito na escola, qual a dificuldade que a gente encontrou e tentando encontrar uma solução para essas dificuldades [...]. (CAROLUS LINNAEUS, grupo focal realizado em 19/02/2020).

Eu compreendo que por partes. Por exemplo, a gente não deveria deixar de lado as aulas de estágio com os professores, mas também não deveria deixar de lado a questão do desenvolvimento da residência Pedagógica. Ou seja, de certa forma, a Residência Pedagógica poderia agir em conjunto com os professores de estágio, haveria as aulas de estágio e haveria a carga horária que a gente deveria bater. (JAMES WATSON, grupo focal realizado em 02/03/2020).

Nesse sentido, torna-se necessário repensar o que está proposto tanto no edital quanto no PI, em relação a reformular o estágio supervisionado a partir da experiência do PRP. É importantíssimo levar-se em consideração a percepção dos residentes que afirmam que as orientações teóricas, as discussões e os retornos proporcionados no estágio supervisionado não ocorriam na Residência pedagógica. Tal fato merece destaque quando relacionado à fala de alguns autores como Faria e Pereira (2019), Pimenta e Lima (2019), Zeichner (2013) entre outros, que redobram a atenção no que se referem a políticas de formação docente que podem sofrer influências de caráter tecnicistas.

Durante a realização dos grupos focais com os residentes, que ocorreram em dois momentos distintos. Sendo os dez residentes entrevistados separados em dois grupos de cinco para melhor obtenção na qualidade dos dados. Foi perceptível a diferença entre as falas dos residentes que já haviam cursado algum estágio supervisionado e os que não haviam cursado nenhum estágio. Coincidentemente, todos os participantes do segundo grupo focal não haviam cursado nenhum estágio, enquanto no primeiro grupo focal havia tanto residentes que já haviam cursado estágio, quanto residentes que não cursaram nenhum estágio. A percepção dos residentes que frequentaram as aulas de estágio, em relação ao programa e a sua formação docente é muito mais ampla, reflexiva e crítica. Nos demais residentes, as discussões e reflexões sobre o tema não são tão profundas. Inclusive o segundo grupo focal teve a duração de 29 minutos, enquanto o primeiro teve duração de 1 hora e 14 min.

Pimenta e Gonçalves apud Pimenta e Lima (2011) afirmam que a função do estágio é aproximar o licenciando da realidade na qual atuará e que se distancia cada vez mais da compreensão de que o estágio seria a parte prática do curso. As autoras defendem que o estágio deve caminhar para a reflexão a partir da realidade. Pimenta e Lima (2011, p. 45) dizem ainda, que “o estágio é uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis”.

Levando em consideração que os residentes viram como ponto positivo a flexibilidade para sua atuação em sala de aula no PRP, mas sentiram falta do embasamento teórico e da reflexão sobre a prática proporcionada pela disciplina de estágio. Podemos relacionar tal fato com a afirmação de Tardif, quando relata que a formação docente:

Deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão, ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta, os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação (TARDIF, 2014, p. 242).

Alguns residentes, que ainda não haviam cursado nenhum estágio, afirmaram que a dispensa de estágio supervisionado foi proveitosa porque o PRP era mais flexível que o estágio e, permite ao residente maior proximidade com a realidade do professor. Um dos residentes, Charles Darwin, não considerou como dispersa, pois “era necessário fazer relatórios semestrais que valeria a nota do estágio”.

Nessa mesma direção, um dos preceptores entrevistados, Girassol, concorda com a fala de alguns residentes e afirma que a formação dos residentes foi muito dispersa para o que o programa se propunha. Na sua percepção, essa formação deveria ser mais objetiva e didática. Contudo, ele ainda acrescenta que ao seu ver, na escola campo, “os residentes não se diferenciaram dos estagiários comuns”.

[...] Então as coisas deveriam ser mais objetivas para o foco da formação de professor. Eu como preceptor tinha sim a atribuição de orientar os residentes durante o programa e supervisionar também, mas a prática de formar, as formações, ficou a critério do programa. Às vezes eu tentava fazer mais o tempo é curto, porque a gente já tinha outras obrigações. Então as formações deveriam ser mais direcionadas, preparação do plano de aula, montagem do slide, montagem de uma prova, ou uma coisa simples como se corrigir uma prova. (GIRASSOL, entrevista concedida em 05/03/2020).

O preceptor Girassol menciona ainda que as formações não foram suficientes para sua atuação como professor formador dos residentes, para ele:

Então, a formação nesse ponto não foi suficiente porque, só repetindo, a atuação como professor formador não estava bem definida. Então as formações como, por exemplo, a gente teve metodologias ativas foi um tipo de formação, BNCC foi outro tipo de formação, me ajudou a melhorar as metodologias em sala de aula, usando metodologias ativas, pensar de uma forma diferente. A BNCC na escolha do livro foi bem importante e na montagem do plano curricular, mas assim, serviu pra mim, como professor. Na orientação junto aos residentes, na formação que eles iam ganhando no decorrer do programa não foi tão útil. Então a formação ela deveria vir para nos orientar a seguir esse passo a passo. (GIRASSOL, entrevista concedida em 05/03/2020).

O discurso do preceptor Girassol corrobora com o da preceptora Margarida, que também afirma que as capacitações recebidas não foram tão boas. Além disso, ela coloca que o programa deveria ser mais objetivo, e “definir melhor o que ele quer que os residentes façam”.

Essa percepção, em relação ao estágio supervisionado e a formação do residente, no entanto, não é consensual. Para outra preceptora do PRP, Camélia, os residentes foram muito bem aceitos por toda a escola e era “como se eles fizessem parte do quadro da escola”. Isso enfatiza mais ainda a questão de que as contribuições do programa variam de acordo com a escola-campo e o preceptor. A preceptora Camélia acrescenta ainda:

Então eu acho assim, que no estágio, por exemplo, é uma coisa fragmentada [...] e justamente na residência Pedagógica você ver um trabalho contínuo daqueles alunos. [...] Eles não estão em uma escola e de repente pula para outra para desenvolver aquelas atividades. Não. Eles viram a realidade daquela escola e é em cima daquela escola que eles vão trabalhar isso eu achei fundamental [...]. (CAMÉLIA, entrevista concedida em 04/03/2020).

Vale destacar que, tanto as falas dos preceptores quanto a de alguns residentes demonstram que os efeitos do programa variam de acordo com a escola e o preceptor. Entretanto, o preceptor não deve ser responsabilizado pelo não cumprimento das metas do projeto, posto que, cabe à instituição de ensino superior o acompanhamento e formação continuada dos preceptores, para que tais problemas não afetem sua formação.

Já a percepção dos orientadores é um pouco distinta. O orientador do PRP vê apenas pontos positivos na dispensa de estágio e destaca o fato da carga horária do PRP ser maior que a do estágio supervisionado, além disso, no programa o residente tem o feedback do preceptor e ainda tem o professor orientador. No entanto, a orientadora, expõe os dois lados da moeda e, inclusive, propõe aumentar as capacitações no próximo edital, fazer seminários. Vejamos sua fala:

O programa é adequado para os cursos de licenciatura, até porque são 18 meses do aluno inserido dentro da escola. 100 horas só de regência, no mínimo, que em estágio mesmo a regência não vai a 100 horas. A gente tem no geral né, observação, participação, mas a regência é bem menor. Então a prática no Residência é bem maior. [...] Concordo em relação ao preceptor também, agora, um ponto que deveria ser discutido é a parte teórica, por parte aqui dos professores da universidade entendeu? Então, se nos tivéssemos mais capacitações, uma maior formação do Residência com a parte teórica dos estágios aí sim casaria completamente. Os residentes tem muita prática, mas eu acredito que falte um pouco da teoria. Por mais que tenha a discussão com o preceptor, mas falta aquela questão, do que é um ensino de ciências, o que é um ensino de biologia. [...]. (CECÍLIA MEIRELES, grupo focal realizado em 09/03/2020.).

Maciel (2011) coloca que os acadêmicos sentem muita dificuldade em articular a teoria e a prática. Tal articulação é complexa. Por isso, o professor formador deve oferecer condições para que o aluno consiga alcançá-la. Acreditar que o conseguirá realizar tal articulação facilmente é querer enganar-se ou mostrar seu fracasso como professor.

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois essa lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação. (PIMENTA, 2012, p. 30).

Imbernón (2016) corrobora com tais discussões quando mostra a importância da teoria na formação docente para que os professores não acabem realizando práticas reprodutoras. Para ele, a teoria ajuda a refletir sobre a prática.

Após analisar a fala dos sujeitos, é perceptível que alguns objetivos presentes no subprojeto foram alcançados enquanto outros não, pelo menos não completamente. Um dos objetivos era aproximar o licenciando da realidade escolar otimizando sua formação, e é perceptível que tal aproximação ocorreu e foi mencionada várias vezes pelos entrevistados como proveitosa. Entretanto, o objetivo que trata de desenvolver estudos teóricos e metodológicos que os conduzam à reflexão do seu fazer docente numa perspectiva de Ação– Reflexão – Ação não foi atingido de maneira efetiva, tornando-se a ausência de discussões teóricas, um dos pontos problemáticos dessa edição do PRP.

No que se refere a mudanças para as próximas edições do programa, os residentes e os preceptores deram suas contribuições, porém, os orientadores apenas relataram que, em breve, ocorrerá mudanças em virtude do novo edital que foi lançado neste ano de 2020. Nesse ponto, os orientadores informaram que não estudaram detalhadamente o novo edital, porém, uma das mudanças já presente no edital é o aumento da carga horária de regência, que aumentará de 100 para 120 horas. Contudo, não se pronunciaram mais sobre o tema.

Entre os residentes, no que diz respeito a mudanças no PRP apareceram as seguintes sugestões: a participação dos residentes em outras atividades da escola, como reuniões de pais e mestres, reuniões de planejamento da escola, reuniões com os outros professores, etc; a presença dos orientadores durante as regências, para poder dar também sua contribuição para com os residentes; acompanhar seu desenvolvimento e conhecer a realidade da escola campo; deveriam ter mais estudos sobre planejamento,

avaliação e formação; evento científico especificamente para o PRP, para a troca de experiência com residentes de diferentes projetos institucionais e subprojetos; mais abertura para que os professores da licenciatura da universidade possam participar e contribuir ativamente com o programa; reduzir a preocupação com a carga horária e aumentar a preocupação com a qualidade da formação; reuniões de verdadeira formação, para que os residentes possam expressar suas dificuldades.

Nas sugestões propostas pelos residentes, ficam evidentes sentimentos de ausência em relação à referida edição do PRP. Eles mencionam que, algumas práticas seriam fundamentais para se atingir melhores resultados no programa, tais como: participação dos orientadores nas regências, participação dos residentes em outras atividades da escola e realização de maior número de reuniões de formação. Além de ausências os residentes também realizam algumas críticas a esta edição do programa. É válido salientar que a percepção dos participantes do programa é importante para que a partir disso sejam repensadas novas estratégias que possam aperfeiçoá-lo em novas edições, visando que seus objetivos sejam alcançados satisfatoriamente.

As propostas de mudanças expostas pelos preceptores estão relacionadas à carga horária, à organização do programa, à organização das formações. Eles relatam que a carga horária cobrada na escola campo é excessiva, inclusive alertam que a carga horária apenas para a etapa de observação é alta e não proporciona o resultado esperado. Sugerem ainda maior organização no que se refere à organização do programa e as cobranças. Além disso, propõem organização em relação às formações, para que sejam mais objetivas. Vale destacar que tais propostas também foram mencionadas pelos residentes. As sugestões dos preceptores, assim como as dos residentes, expressam repetidas ausências e críticas em relação à referida edição do programa.

Ao analisar os discursos dos sujeitos da pesquisa, é perceptível que embora o programa tenha alcançado alguns de seus objetivos, os sujeitos afirmam que esta edição do programa deixou muito a desejar no que se refere a formações teóricas, em termos de levar o residente a refletir sobre sua prática. O que pode ter causado prejuízos à formação docente dos residentes, pois provavelmente sua reflexão sobre a prática será vazia de embasamento teórico e epistemológico.

4.4. Vozes da educação entre a Inovação e o “tradicionalismo”

Antes de mais nada é preciso dizer que nenhum dos instrumentos de coleta de dados continha questões referentes à inovação do programa, entretanto, no decorrer da

coleta dos dados, o tema foi mencionado diversas vezes, principalmente, por residentes e preceptores. Os orientadores não se pronunciaram diretamente sobre tal tema.

O interessante é que, mesmo que a busca por inovação fosse um dos objetivos do subprojeto⁹, segundo os entrevistados, a inovação não ocorreu ou ocorreu minimamente. Então, foi evidente um sentimento de ausência em relação a isso. A seguir, veremos a fala de alguns residentes:

Era pra gente ter usado metodologias mais ativas, mas na verdade a gente sabe que não usamos, mas a gente usou o que a gente poderia fazer de melhor, a gente usou muito criatividade né, pelo menos o nosso grupo a gente usava criatividade. A gente não ficou em cima de uma programação [...], a gente ia sempre, a aula é quando? Quem vai dar aula próxima semana? Vai tal pessoa. E encima disso aí programava sua aula da forma que você queria dar aula, não era ninguém dizer assim, você vai dar aula dessa forma, dessa forma, dessa forma. Você daria aula como você achasse melhor e como achasse que podia passar melhor esse conteúdo. (EUGENE ODUM, grupo focal realizado em 19/02/2020).

Foi meio que frustrante pra gente que se preparou, pensou e imaginou que a Residência Pedagógica iria trazer uma coisa inovadora de fato, acabou cobrando da gente uma educação quase tradicional como sempre. [...] A proposta da Residência era trazer uma educação mais alternativa ao modelo tradicional, só que a gente viu que ficou só beirando a alternativa e sempre tendendo a seguir esse modelo tradicional, tanto por questões de metodologia mesmo, quanto por questões burocráticas. [...] No final, o que foi cobrado realmente da gente foi quantidade e não qualidade. Se bem que a qualidade a qualidade era cobrada, mas era deixado bem ao Deus dará, assim, dependeu do nosso comprometimento em trazer algo de qualidade para a escola [...]. (ROBERT HOOKE, grupo focal realizado em 19/02/2020).

É válido destacar que a primeira fala mostra que estava claro para os residentes que a proposta era desenvolver algo inovador, mas pelo que parece tudo era feito no improviso e era apenas o residente que decidia o que iria ser feito. Contrariando o que estava proposto sucintamente no plano de atividades do residente do subprojeto¹⁰, sobre a elaboração e execução das regências. A segunda fala corrobora com a primeira e destaca algo interessante. Segundo o residente entrevistado, embora a o Programa Residência Pedagógica tivesse uma proposta aparentemente inovadora, ela não cobrou e nem ofereceu possibilidades para que isso se efetivasse. Ficando por conta dos residentes e/ou preceptores desenvolver estratégias inovadoras se conseguissem ou se interessassem para isso.

Neste contexto, Saviani (1980) apud Silvestre (2016) coloca que:

⁹ “Desenvolver ações pedagógicas inovadoras e contínuas que capacitem residentes e preceptores a atuarem no estágio supervisionado de modo a diversificar as modalidades didáticas para além da regência em sala de aula”. (UFPB, 2019).

¹⁰ “Os residentes e supervisores irão nesta etapa, desenvolver as atividades de ensino previstas no Projeto de Ensino e nas sequências didáticas anteriormente elaboradas. Este será ressignificado a medida que estiver sendo executado, sob o acompanhamento dos professores orientadores [...]”. (UFPB, 2019).

Inovar significa mudar as raízes, as bases. Dizer que algo é inovador porque se opõe ao tradicional significa aqui não apenas substituir métodos convencionais por outros. Trata-se de reformular a própria finalidade da educação, isto é, coloca-la a serviço das forças emergentes da sociedade (SAVIANI apud SILVESTRE, 2016, p. 151).

Outro ponto bastante citado entre os residentes e um dos preceptores, foi a questão de buscar inovar tanto que se esquecia de levar em conta a realidade e a problemática da escola campo em que estavam atuando e acabava não trazendo nada inovador e nem que solucionasse o problema. Tal percepção fica evidente nas falas dos residentes a seguir.

Também tenho uma questão a falar sobre inovação, porque a inovação que eu via no começo do programa era uma inovação e quando a gente foi ver, no papel era lindo, mas na realidade totalmente diferente do contexto da escola na qual eu estava sendo residente. Mas aí acabou que eu perdi muito raciocínio querendo inovar uma coisa tão fora do contexto que o que na realidade mesmo eu queria fazer, meio que se perdeu no caminho. (BERTHA LUTZ, grupo focal realizado em 02/03/2020).

Isso é uma coisa que é bem pontuada. Como é que eu vou me deparar dentro de um contexto de escola que não nos oferece essa, esse aporte, esse suporte profissional para os professores né. E tipo o que a gente via é que a gente tinha que pegar algo inovador, mas pegar algo inovador de outro país, de outro canto, de outro modelo social, mas a gente se esquecia de nossa sociedade de certa forma, do que era que a escola estava passando, da própria realidade dos alunos e dos professores dentro dessas escolas públicas no Brasil né. (JAMES WATSON, grupo focal realizado em 02/03/2020).

Também tive dificuldade sobre trazer metodologias novas, é, no meu caso eu, quis trazer outras formas de metodologias mais, vou dizer assim, o preceptor, achou que de outras maneiras era melhor devido os alunos serem, vamos dizer, a palavra dele, serem acostumados com outras metodologias, então isso daí houve como se fosse um bloqueio. (RACHEL CARSON, grupo focal realizado em 02/03/2020).

É importante ressaltar algumas questões significativas nos depoimentos mencionados acima. Alguns sujeitos deixam transparecer um sentimento de ausência em relação à inovação que o programa propunha, ou seja, eles não identificaram inovação. Enquanto outros apontam que a busca excessiva por inovação, sem levar em consideração a realidade da escola, pode ter atrapalhado de alguma forma, o desenvolvimento do programa.

Discussões são constantes sobre a cultura educacional brasileira buscar sempre seguir modelos internacionais sem levar em consideração que as realidades escolares variam de local em local. Tal fato assemelha-se de certo modo ao depoimento dos sujeitos que afirmam ter que buscar práticas inovadoras de ensino, muitas vezes

baseadas em experiências externas que pouco se aproximavam da realidade da escola campo na qual atuavam.

Dessa forma, Silva e Oliveira (2020) mencionam que para Saviani (1980), a inovação escolar deve ser vista sob uma perspectiva crítica, buscando considerar o ambiente escolar a partir de seus fatores sociais e econômicos. Assim, uma educação inovadora deve estar a serviço das mudanças sociais. Caso contrário, a ideia de inovação restringe-se ao nível conjuntural dos processos escolares, de maneira alienada e, por conseguinte, incapaz de contribuir com a superação dos problemas essenciais da coletividade. (SILVA e OLIVEIRA, 2020, p. 8).

No que se refere à percepção dos preceptores, uma delas, Margarida, anuncia que de acordo com sua compreensão, o grau de inovação foi pouco, e aponta que pode até ser pelo fato dos residentes só terem a ela como referência na sala de aula. Outra questão mencionada por Margarida é o fato de “as ideias dos alunos não conseguiam se encaixar na realidade da escola. Eu via muito isso, eles tinham a ideia e achavam que por ter a ideia aquilo fosse possível de fazer.”. Segundo ela, uma das coisas que mais contribuiu para a aprendizagem dos alunos da escola foi as aulas para o enem¹¹, mas foram tradicionais. “Assim, elas ajudaram muito, mas foram tradicionais. Então assim, dentro do contexto que a inovação pedia, não houve inovação”. Para ela isso era esperado, porque os residentes foram para a escola sem experiência.

Nessa perspectiva, os sujeitos foram questionados sobre as dificuldades enfrentadas durante o programa e se sugeriam alguma mudança. Ao analisar as respostas, foi perceptível que as dificuldades surgiram como motivos limitadores da inovação. A questão que foi mencionada por praticamente todos os residentes e por todos os preceptores foi à cobrança de carga horária excessiva. No capítulo anterior foi mencionado que passar mais tempo na escola foi proveitoso para a formação dos residentes. Entretanto, em relação à carga horária, foram citados mais pontos negativos que positivos. Inclusive, no momento da entrevista os orientadores só falaram no lado positivo da carga horária, apresentado do capítulo anterior. Porém, nos bastidores da entrevista, pude perceber que a orientadora Cecília Meireles estava preocupada com o aumento da carga horária de regência para 120 horas.

¹¹ Estas aulas do enem faziam parte de uma atividade pedagógica proposta e desenvolvida pela preceptora e pelos residentes que atuavam na escola-campo localizada na cidade de Esperança-PB. Então, todos os sábados os residentes ficaram responsáveis por ministrar aulas preparatórias para o enem referente a disciplina de Biologia, disponibilizadas para os alunos do terceiro ano do ensino médio.

Apresentarei agora a fala de alguns residentes seguidas das falas dos preceptores:

Eu acho que a carga horária né, é um ponto negativo, porque tinha muita carga horária, mas faltava inovação, ou seja, a gente tinha só que pensar em cumprir aquela carga horária em sala de aula, na docência, mas a gente não tinha certo tempo para inovar dentro de sala de aula. (CHARLES DARWIN, grupo focal realizado em 02/03/2020).

Outra coisa também que eu sugiro é que a Residência Pedagógica poderia ter tomado um rumo melhor se não tivesse a preocupação apenas em bater uma carga horária e sim com a qualidade do conteúdo que estava sendo passada para os alunos, de que forma esse conteúdo estava sendo passado (JAMES WATSON, grupo focal realizado em 02/03/2020).

[...] A gente ia mais para a escola para ministrar as aulas, participar da regência, auxiliar na aplicação de provas, e em outros pontos que diziam respeito à administração da escola, questão de gestão, a gente não tinha participação porque a gente era impedido justamente por não poder entrar como carga horária. (ROBERT HOOKE, grupo focal realizado em 19/02/2020).

Todos os preceptores mencionaram que a cobrança por carga excessiva atrapalhou um pouco o desenvolvimento do programa. Tanto pelo fato de ter que correr para cumprir, quanto pelo fato de conseguir que todos os residentes encontrar horários entre os deveres da universidade e os horários do preceptor para está atuando na escola campo. Vejamos a fala dos preceptores:

Eu acho assim, que é uma carga horária muito grande para a realidade da escola, eles cobram uma carga horária que geralmente nem a gente tem na escola, entendesse? E você tem que correr fazer de tudo para que eles cumpram aquilo ali. Não sei se também foi à questão dessa escola ter começado um pouco atrasada, começou só no mês de março e quando foi no final do ano teve que correr com muita coisa, para cumprir a carga horária. (CAMÉLIA, entrevista concedida em 04/03/2020).

Tivemos dificuldade de adequação do tempo dos residentes ao tempo de aula do preceptor, então isso deveria ser pensado de forma diferente, não sei, uma flexibilidade melhor na universidade para que o aluno se integre com a escola. (GIRASSOL, entrevista concedida em 05/03/2020).

Eu achei que na Residência a sobrecarga de aula convencional foi muito alta. Tipo assim, vocês tinham que preencher cem horas de aula, aula, aula, aula. Ô gente, não era para ser inovação, não era para vocês virem, aplicar alguma coisa ou construir alguma coisa. Como é que vocês iam construir se vocês eram cobrados por um tempo estratosférico na sala de aula. Quer dizer, não estava sendo inovador. Estava sendo tradicional. (MARGARIDA, entrevista concedida em 06/03/2020).

Vale destacar a partir da fala dos sujeitos, a percepção de uma cobrança excessiva para o cumprimento de carga horária, sem que essa necessariamente, se convertesse em uma formação reflexiva de qualidade, ficando caracterizada como cumprimento cansativo e burocrático de carga horária, sem alcançar a inovação

desejada e uma prática pedagógica voltada para suprir as reais necessidades da escola na qual atuavam.

Nesse contexto, dois dos preceptores entrevistados sugerem mudanças em relação à carga horária, e a sugestão de ambos se aproxima quando propõem mudanças no período de observação dos residentes. Além disso, Margarida faz uma colocação em relação à diferença entre Residência Médica e Residência Pedagógica:

O que falta é diminuir essa carga horária. Porque se a residência está sendo feita para o aluno universitário, ele tem outros compromissos além da escola, além da Residência. É diferente da residência médica que o aluno termina medicina e se dedica um ano à residência, aí ele pode se dedicar. Mas a Residência Pedagógica eu achei uma cobrança no nível em que o aluno tinha que viver na escola, não dá, não cabe na nossa realidade. (MARGARIDA, entrevista concedida em 06/03/2020).

Outra coisa seria bom para inovar, aquele tempo que vocês ficam assistindo nossas aulas, coisa chata. [...] É chato para vocês, para a gente e o aluno fica naquela curiosidade tá entendendo? Eu acho que dois meses para os residentes vir conhecer a escola, passar assim, oito aulas para conhecer todas as turmas era o suficiente, em minha opinião. A partir daí começar a construir de fato um modelo ou uma ideia para poder aplicar. (MARGARIDA, entrevista concedida em 06/03/2020).

Porque a meu ver, a minha sugestão é que deveria ser da seguinte forma [...] a observação, ambientação e regência deveria seguir uma sequência desde o início, e não ser feita de forma isolada, porque se perde muito tempo e depois fica só a regência e eu vejo que os residentes quando vão para essa regência não estão prontos ainda, Porque estavam cumprindo coisas muito burocráticas que não é objetivo do programa. (GIRASSOL, entrevista concedida em 05/03/2020).

Maciel (2011) relata em seu texto a importância do período de observação, ele trata da observação como parte importante da pesquisa docente, que de certa forma se assemelha a observação feita pelos residentes na escola campo. Pois é a partir da observação que o residente vai desenvolver sua intervenção na escola. O período de observação já vem pré-definido desde o edital, onde está destinado 60 horas para ambientação na escola campo. Segundo Maciel (2011), durante a observação, o indivíduo deve permanecer em alerta para tudo que ocorre na sala de aula, para identificar as ações que devem ser analisadas. Pois, os fatos observados devem ser vistos como fenômenos de um contexto social e proporcionar grandes reflexões. Caso a observação seja apenas para um simples relato do que foi observado, sem uma análise mais profunda, não atingirá o objetivo necessário.

Outros fatores limitadores mencionados por todos os sujeitos da pesquisa foram: falta de organização por parte da CAPES, que a todo o momento vinha propor algo para ser executado urgentemente e não fornecia as informações claramente. Além disso, a

relação entre escola e universidade que não ocorreu segundo alguns entrevistados. Mesmo o edita CAPES nº 06/2018, deixando claro que o Programa de Residência Pedagógica visa: “fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores”. (BRASIL, 2018, p. 01). E o subprojeto de Biologia ter como um de seus objetivos “integração entre educação básica e ensino superior; entre outros”. Os residentes relatam:

Os sujeitos da pesquisa também relataram que os materiais de papelaria fornecidos pela capes para construção de materiais pedagógicos só chegaram com mais da metade do programa em andamento. E a cobrança da CAPES para que os residentes produzissem com esses materiais era enorme, porém, foi preciso reformular muita coisa, já que os residentes tiveram que passar praticamente todo o período sem esses materiais.

Já os orientadores narram que a falta de informação por parte da CAPES foi um fator limitante, os deixando confusos e atrapalhando inclusive o relacionamento com as escolas. Além disso, outra coisa que prejudicou foi a falta de regulação entre o calendário proposto pela CAPES e o da escola campo. As falas a seguir evidenciam a percepção dos orientadores em relação a isso:

Ponto negativo, um dos pontos que percebi é o não alinhamento do calendário da escola, com o calendário da própria UFPB e da própria CAPES, teve escola que por conta de reforma começou o ano letivo mais atrasada, então a gente teve que correr [...]. (ARIANO SUASSUNA, grupo focal realizado em 09/03/2020).

Outra coisa também foi a própria relação de alguns diretores de escolas com os residentes, não recebiam bem o residente e a gente teve que ter uma interferência pessoal para poder mostrar a eles que a residência não é um favor que estavam fazendo, é um programa da CAPES e a escola que solicitou participar desse programa. (ARIANO SUASSUNA, grupo focal realizado em 09/03/2020).

Poderia mencionar aqui a questão de informação. Informações mesmo em relação a CAPES pra gente. Era pra gente ter ideia realmente [...] principalmente às escolas, do que era o residência propriamente dito, o programa. Então eles sentiram essa dificuldade para poder se enquadrar. Talvez tenha sido isso que fez com que problemas ocorrem em relação à direção, aos alunos. Então foi só essa questão. Eu também acredito que agora, no segundo edital, esses problemas vão ser sanados. (CECÍLIA MEIRELES, grupo focal realizado em 09/03/2020).

Algumas oportunidades foram viabilizadas como: os alunos vieram para cá né, pra universidade. Então por mais que não queira essa questão universidade/escola ocorreu. Eles foram para a mata do pau ferro. (CECÍLIA MEIRELES, grupo focal realizado em 09/03/2020).

Ao analisar as falas, surge uma inquietação que precisa ser pensada, talvez as atividades citadas acima pela orientadora por si só não podem ser colocadas como prova de que ocorreu a relação entre escola e universidade. Não podemos negar que essa relação ocorreu, entretanto, pelo que parece foi muito reduzida ou de maneira muito simbólica, apenas para dizer que teve. Na percepção de alguns preceptores, essa relação da escola com a universidade também deixou a desejar. Além disso, dois deles solicitaram que o programa desse um direcionamento do que realmente cada um tinha que fazer, de qual a função de cada participante do PRP.

E assim, eles definirem mais o que eles querem, sabe? Afinal de contas eles querem o que? Que o aluno venha dá aula inovadora? Que o aluno faça relatos de experiência? Afinal de contas o programa quer o que? E com relação ao preceptor também, eles têm que ter um direcionamento, porque fica muito sobrecarregado. (MARGARIDA, entrevista concedida em 06/03/2020).

Essa aproximação da universidade com a escola. Faltou à escola saber por que a Residência está na escola, os alunos sabiam, chamavam até de estagiário né, que vocês estavam estagiando para aprender com eles e eles com vocês, então os alunos estavam bem cientes dessa relação, mas os outros professores e a escola em si não entendiam o papel da Residência, coisa que o preceptor tentava passar, mas vocês pouco se diferenciavam de um estagiário comum. Então se eu tinha um programa que era pensado de forma diferente, a escola deveria conhecer o que seria esse programa, sua importância, como a escola pode ganhar com isso e como a escola pode contribuir, eu acho que também faltou isso. A escola ainda não reconhece o PRP, mas por falta dessa aproximação. (GIRASSOL, entrevista concedida em 05/03/2020).

No que se refere à relação entre escola de educação básica e universidade, Zeichner (2010) declara:

(...) a solução para a desconexão entre universidade e escolas na formação de professores e na formação profissional continuada para professores da Educação Básica tem sido, habitualmente, tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica. (...) A criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação. (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Através das falas dos entrevistados, é perceptível que umas das coisas que prejudicou bastante foi à falta de organização por parte da capes. No capítulo 1 foi mencionado que ao que parece, a elaboração do projeto institucional foi aligeirada. Levando em consideração que o programa foi implantado, o edital foi lançado e seu desenvolvimento iniciou no ano final de um governo e que no próximo ano quem assumiu já foi o novo presidente. Fica a dúvida se esse programa como um todo não foi

criado de forma aligeirada e sem estudos necessários para a compreensão do tema e de qual seria a melhor maneira de desenvolvê-lo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi estudado e pesquisado, fica evidente que na a percepção dos sujeitos participantes em relação à implantação e o desenvolvimento inicial do PRP no curso de licenciatura em ciências biológicas, campus II, UFPB, as questões mais relevantes e mais discutidas nos discursos deles são referentes às contribuições que o programa trouxe para a escola campo, a formação dos residentes e a proposta inovadora do programa. Nesse contexto, surgiram percepções positivas, percepções negativas, sentimentos de ausências, comparação com estágio supervisionado, percepção de motivos limitadores da inovação e perspectivas para o futuro do programa.

A análise dos documentos legais norteadores do programa, do Projeto institucional e do subprojeto de Biologia da UFPB do Programa Residência Pedagógica, demonstrou que tanto os documentos norteadores quanto o Projeto Institucional e o subprojeto buscavam provocar debates e desenvolver novas experiências visando aprimorar o estágio curricular supervisionado. Foram apontados alguns fatores que atrapalham o desenvolvimento do estágio supervisionado, entretanto, a maneira como o Projeto Institucional descreve os problemas do estágio não se aproxima da complexidade concreta de como ocorrem os estágios nas universidades. Inclusive, muitos dos fatores apontados não ocorrem no estágio supervisionado, mas ocorreram no PRP em questão. Isso destaca a importância de repensar com clareza e ponderação, a proposta de reformular o estágio supervisionado a partir da experiência do PRP, isso só será eficiente se os pontos positivos forem repetidos e os pontos que não obtiveram êxito forem repensados.

Vale destacar que o projeto institucional apresenta o PRP de forma superficial e mesmo analisando junto com o subprojeto, a compreensão do programa não é facilitada. O que leva a entender que a escrita desses documentos ocorreu de modo aligeirado e as atividades foram pensadas sem saber se seria possível realizá-las na prática. Outra questão importante para ser analisada com atenção, é o fato de o programa buscar sempre adequar os currículos de ensino superior e básico, às propostas da BNCC. Isso parece caminhar na direção da pedagogia das competências, que dá a escola a função de preparar os trabalhadores para se alinhar aos novos padrões do mercado de trabalho.

No que se refere à compreensão dos sujeitos da pesquisa em relação ao programa, elas foram divididas em três categorias: contribuição para a escola campo, formação dos residentes e propostas inovadoras. A partir dos depoimentos é notório que

por um lado, o PRP contribui para a escola-campo porque permite que o professor/preceptor repense suas práticas pedagógicas, desenvolvendo estratégias diferenciadas e isso, conseqüentemente pode melhorar a qualidade do ensino. Por outro, apenas uma preceptora afirma que o PRP contribuiu efetivamente para a aprendizagem do aluno da escola, sendo que os outros dois preceptores, afirmam que até existe uma contribuição para o melhor aprendizado do aluno da escola, porém, não é significativa para elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o objetivo de contribuir para melhoria na qualidade do ensino da escola campo não foi atingido totalmente. Nesse sentido, é necessário ficar atento até onde vão as contribuições do programa para a escola campo e ao que pode ter causado esse distanciamento entre o que foi proposto nos documentos e o que realmente aconteceu.

No que se refere à formação dos residentes, ou seja, contribuição do programa para a formação inicial docente no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, os depoimentos dos sujeitos evidenciam que o PRP proporcionou uma formação prática eficaz, inclusive os residentes destacam a importância dos licenciandos vivenciarem de perto a rotina e realidade da profissão. O contato com o preceptor, auxiliando no planejamento e avaliando as regências, contribuindo para melhorias na atuação do residente, enriquece esse momento de vivência da realidade do ambiente escolar, que acontece ainda na graduação, durante a formação inicial. Além disso, o programa estimulou o trabalho em grupo, que é enriquecedor. Entretanto, algumas questões foram levantadas, sobretudo, por residentes e preceptores. As falas desses sujeitos indicam sentimentos de ausências, que puderam ser percebidos no que se refere à formação dos residentes, o que acabou prejudicando o desenvolvimento do programa e, conseqüentemente, a formação docente dos mesmos. Para os residentes, foi inevitável a comparação do PRP com estágio supervisionado, tal comparação se repetiu diversas vezes durante seus depoimentos.

Nesse contexto, eles mencionam que a residência proporciona mais liberdade para o residente atuar em sala de aula, entretanto, muitos sentiram falta das orientações teóricas que o estágio proporcionava, e que, o PRP não proporcionou. Tal percepção é compartilhada pelos residentes, por um preceptor – o qual afirma que a formação dos residentes deveria ser mais objetiva e didática - e pela orientadora do programa. A partir dos discursos dos sujeitos da pesquisa, torna-se notório, que embora o programa tenha alcançado alguns de seus objetivos, os sujeitos afirmam que esta edição do programa ficou aquém das expectativas no que se refere a formações teóricas, em termos de levar

o residente a refletir sobre sua prática. O que pode ter causado prejuízos à formação docente dos residentes, pois provavelmente sua reflexão sobre a prática sentirá a ausência de embasamento teórico e epistemológico.

No que se refere à proposta de inovação de programa, alguns sujeitos deixam transparecer um sentimento de ausência em relação à inovação que o programa propunha, ou seja, eles não identificaram inovação. Enquanto outros apontam que a busca excessiva por inovação, sem levar em consideração a realidade da escola, pode ter atrapalhado de alguma forma, o desenvolvimento do programa. Os sujeitos mencionaram algumas dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento do programa, tais dificuldades se mostram como fatores limitadores da inovação, entre eles, o mais citado foi o excesso de carga horária. Nessa perspectiva, a cobrança excessiva de carga horária sem a promoção de uma formação reflexiva de qualidade transformou-se em um cumprimento cansativo e burocrático de carga horária, sem atingir a inovação desejada e uma prática pedagógica voltada para suprir as reais necessidades da escola na qual atuavam. Os sujeitos também indicaram como fatores limitantes a falta de organização por parte da CAPES, que a todo o momento vinha propor algo para ser executado urgentemente sem fornecer informações esclarecedoras. E, relação entre escola e universidade que não ocorreu segundo alguns entrevistados.

Nesta perspectiva, torna-se necessário desenvolver mais estudos referentes ao tema, que proporcionem mais conhecimentos e que, conseqüentemente promova um aperfeiçoamento do programa para que este permita realmente uma formação docente de qualidade. É de extrema importância analisar e identificar o que foi proveitoso na primeira edição do programa e modificar aquilo que não gerou resultados positivos. Para isso, é importante, levar-se em consideração a percepção dos sujeitos que vivenciaram tal experiência. Também se faz necessário repensar o que está proposto no edital e no Projeto Institucional, tanto em relação a reformular o estágio supervisionado a partir da experiência do PRP, quanto em relação a outras propostas do programa. É preciso ficar atento até que ponto o programa busca promover a formação prática dos residentes e até que ponto isso é proveitoso para sua formação.

REFERÊNCIAS

ANADON, Simone Barreto; GONÇALVES, Suzane Da Rocha Vieira. **"Uma ponte para o Futuro":** (des) continuidades nas políticas de formação de professores. *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 35-57, mai./ago, 2018. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-VfAmCt1YsQJ:https://periodicos.furg.br/momento/article/download/8181/5395+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 06/12/2019.

ANDRÉ, Marli. Políticas de iniciação a docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, Marli (org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: papirus. 2016.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A Política De Formação de Professores no Brasil de 2018: Uma Análise dos Editais Capes de Residência Pedagógica e Pibid e a Reafirmação Da Resolução Cne / Cp 02 / 2015. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188712>. Acesso em: 14/03/2020.

BORDIN, Tamara Maria. **Influências das políticas educacionais internacionais no currículo:** algumas incursões. *Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação*, n. 11, 12 fev. 2015. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6526> Acesso em: 03 abr 2020.

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO, Sergio. Processo ensino-aprendizagem na residência médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*. vol.34 no.1 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022010000100016. Acesso em: 12/12/2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28/11 2019.

_____. **Decreto nº 80.281, de 5 de Setembro de 1977**. Brasília. Presidência da República, 1977. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-80281-5-setembro-1977-429283-normaatuizada-pe.pdf>. Acesso em: 12/12/2019.

_____. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de Dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 17/12/2019.

_____. **Projeto de Lei do Senado n.º 227**. Brasília: Senado Federal, 2007. Acrescenta dispositivo à Lei nº 9.394/1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 28/11/2019.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro De 2009.** Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-publicacaooriginal-109115-pe.html>. Acesso em: 06/12/2019.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria n.º 206, de 21/10/2011.** Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-206-2011_231356.html. Acesso em: 28/11/2019.

_____. **Projeto de Lei do Senado n.º 284.** Brasília: Senado Federal, 2012. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 28/11/2019.

_____. **Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013.** Fica aprovado, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 17/12/2019.

_____. **Projeto de Lei do Senado n.º 6.** Brasília: Senado Federal, 2014. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 28/11/2019.

_____. **Decreto Nº 8.752, De 9 de Maio de 2016.** Brasília: Presidência da República. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 04/12/2019.

_____. **Decreto nº 8.977, de 30 De Janeiro de 2017.** Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D8977.htm. Acesso em: 06/12/2019.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Edital CAPES nº 06/2018:** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>. Acesso em: 07/12/2019.

_____. Ministério da Educação. **Mec Lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica.** 2018. DISPONÍVEL EM: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 06/12/2019.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Brasília: Ministério da

Educação, 2018. Disponível em:

https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf . Acesso em: 06/12/2019.

CAMPOS, Rosane Cassia Santos e. **Projeto residência docente: espaço de ação/reflexão sobre a prática do professor de Língua Portuguesa**. 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/2576..pdf>. Acesso em: 29/11/2019.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; GONÇALVES, Ruy Carlos de Almeida; SOUZA, Márcia Paula de; LEIRIÃO JÚNIOR, César de Siqueira; LEIRIÃO JÚNIOR, César de Siqueira. **Educação e Tecnologia: A Importância da Formação Docente**. XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCARE, Curitiba. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/9030_5065.pdf. Acesso em: 17/12/2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Tabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Luciana Laureano; FONTOURA, Helena Amaral da. **Residência Pedagógica: Criando Caminhos Para o Desenvolvimento Profissional Docente**. Revista @mbienteeducação. São Paulo Vol. 9 • nº 2 jul/dez, p. 161-77. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/523>. Acesso em: 29/11/2019.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso. 2014.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: Experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BA8PTQ/1/faria_2018_tese_finalcompleta.pdf. Acesso em: 29/11/2019.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Residência pedagógica: afinal, o que é isso?** R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333226811_Residencia_pedagogica_afinal_o_que_e_isso. Acesso em: 28/11/2019.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189131701006.pdf>. Acesso em: 17/12/2019.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. **A formação prática de professores no estágio curricular**. Educar, Curitiba, n. 32, p. 215-232,

2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155013363015.pdf>. Acesso em: 17/12/2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso. 2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Tu_Xakkojpxz0W7a7vFCJL26Uyc7YBP7/view. Acesso em: 26/12/2019.

GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**: as repercussões na perspectiva de seus atores. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AW9KNP/1/ppgeducacao_marialourdesribeirogaspar_tesedoutorado.pdf. Acesso em: 19/12/2019.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez. 2015.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto, LUGLI, Rosario Silvana Genta. **Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares**. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, p. 62– 82 setembro/dezembro 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/415724309/Prp-Giglio-Lugli>. Acesso em: 29/11/2019. GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1N5BcrODIUsxeAoE2VPQ2nr7jDYUAt0k5/view>. Acesso em: 23/12/2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1yjNDGMqPr-NPdHMOICuq1k_tqzlbjHz9/view. Acesso em: 23/12/2019.

HORII, Cristina leika. **Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores**. 2013. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências) – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-10042014-195851/publico/Cristina_Leika_Horii.pdf. Acesso em: 05/12/2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade de ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária - [tradução Silvana Cobucci Leite]. São Paulo: Cortez. 2016.

LEAL, Carolina De Castro Nadaf. **RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**. 2016. Tese (Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/5734/tese-carolina-de-castro-nadaf-versão-final-2016.pdf>. Acesso em: 28/11/2019.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A formação do professor pela pesquisa: ações e reflexões. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov (org). 2 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. **Análise por triangulação de métodos:** um referencial para pesquisas qualitativas. Revista Univap, São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228/210>. Acesso em: 26/12/2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1WnVgL2RNprDEc_34jIuvSCSfIxBpY8xO/view. Acesso em: 23/12/2019.

NETO, Manoel Vieira de Miranda; LEONELLO, Valéria Marli; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. **Residências multiprofissionais em saúde:** análise documental de projetos político-pedagógicos. Ver Bras Enferm, jul-ago, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v68n4/0034-7167-reben-68-04-0586.pdf>. Acesso em: 26/12/2019.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; Melin, Ana Paula Gaspar; Almeida, Ordalia Alves. **Trabalho Docente e Formação de Professores:** Os Professores Iniciantes e Suas Práticas. Debates em Educação - ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 3, nº 6, Ago./Dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/622/362>. Acesso em: 29/11/2019.

NÓVOA, António. Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; GEBRAN, Raimunda Abou (org). **Formação de professores**. São Paulo: Unifesp. 1998.

PACCA, Jesuina Lopes de Almeida; HORII, Cristina Leika. **A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS CONTRIBUIÇÕES DA RESIDÊNCIA MÉDICA**. IV Encontro Ibero-americano de Pesquisa em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v 17(3), pp. 735-747. 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/186>. Acesso em: 05/12/2019.

PANIZZOLO, Claudia; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da; SILVESTRE, Magali Aparecida; GOMES, Marineide de Oliveira; JARDIM, Vera Lucia Gomes. **Programa de Residência Pedagógica da Unifesp:** Avanços e Desafios Para a Implantação de Propostas Inovadoras de Estágio. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE. 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/0055s.pdf>. Acesso em: 29/11/2019.

PARAÍBA. **Cidade de Areia**. Disponível em: <https://fcja.pb.gov.br/cidade-de-areia-pb>. Acesso em: 23/12/2019.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido; PASSALACQUA, Flavia Graziela Moreira; SOUZA, Nathalia Cristina Amorim Tamaio de. **Programa de Residência Pedagógica:**

Reflexões na Perspectiva da Política Educacional e da Formação de Professores. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Jailma/Downloads/submissao_ivcnfp-xivcepf2018_2018-06-16-14-11-56%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Jailma/Downloads/submissao_ivcnfp-xivcepf2018_2018-06-16-14-11-56%20(4).pdf). Acesso em: 06/11/2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez. 2012.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 11 ed. São Paulo: Cortez. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6º ed. São Paulo: Cortez. 2011.

_____. **Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?** Revista Brasileira de Educação, v. 24 e240001, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782019000100200&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17/12/2019.

PINHEIRO, Filipe Marques Rodrigues; GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro; RIBEIRO, Elisa Antonia. **Modelos Inovadores no Campo da Formação Docente Inicial: Um Estudo Analítico da Implementação do Pibid e da Residência Pedagógica no IFTM**. VII ENALIC, Fortaleza - CE. 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/trabalhos/443-53414-30112018-221904.pdf>. Acesso em: 17/12/2019.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidade e Escola na formação de professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16141>. Acesso em: 17/12/2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo - RS: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV. 2008.

REIS, Valdeci; SARTORI, Ademilde Silveira. **Educação Pública Em Risco: Descontinuidades, Golpes e Resistência**. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 59-70, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.readcube.com/articles/10.22478%2Fufpb.1983-1579.2018v1n1.38004>. Acesso em: 06/12/2019.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise. *In*: TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (Org). **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011. Disponível em:

http://old.periodicos.uem.br/~eduem/novapagina/?q=system/files/Liv-Cezar_1a.pdf. Acesso em: 26/12/2019.

SANTOS, Rita. **Professor Reflexivo: Gênese e Implicações Atuais**. 2009. Disponível em: http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc05_4.pdf. Acesso em: 05/12/2019.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 17/12/2019.

SILVA, Karolayne Gonçalves da. Residência Pedagógica: Uma alternativa possível na formação inicial de professores de Ciências e Biologia na Ufpr? 2015. TCC (Licenciada em Ciências Biológicas) - Universidade Federal do Paraná. 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41716/TCC%20KAROLAYNE%20GONCALVES%20DA%20SILVA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 20/03/2020.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências**. Momento: diálogos em educação, Rio Grande/RS, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018. Disponível em: <http://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 20/11/2019.

SILVA, José Bittencourt da; OLIVEIRA, Raimundo Nonato Leite de. **Inovação educacional escolar: uma análise a partir de um caso intitulado Seminário de Diversidade “Quebrando o Tabu”**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 1-29, e020016. 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1138>. Acesso em: 03 abr 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo e CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS. 2009. Disponível em: <http://www.udc.edu.br/libwww/udc/uploads/uploadsMateriais/31052019100434Tipos%20de%20pesquisas%20cient%C3%ADficas.pdf>. Acesso em: 23/12/2019.

SILVESTRE, Magali aparecida. Práticas de estágios no Programa Residência Pedagógica da UNIFESP/GUARULHOS. ANDRÁ, Marli (org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **A “MUDANÇA DE FIGURA”: PROPOSIÇÕES PARA “MUDAR UM PAÍS”?** Revista Teias, ProPec/UERJ, v. 18, n. 50, (Jul./Set.), 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/27850/21617>. Acesso em: 06/11/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS. **Histórico**. 2016. Disponível em: <http://www.cca.ufpb.br/cca/contents/paginas/institucional/sobre-cca/historico>. Acesso em: 23/12/2019.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. **O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração**. Administração: Ensino e Pesquisa, Rio De Janeiro, V. 16 N° 2 P. 241–273 Abr Mai Jun 2015. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238/183>. Acesso em: 26/12/2019.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Portugal: Educa, 1993.

_____. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 05/12/2019.

_____. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: Como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS – CAMPUS II
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS FUNDAMENTAIS E SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL - RESIDENTES

Esta pesquisa faz parte do processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC - exigido pela Universidade Federal da Paraíba, para a obtenção do título de graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas.

1. Porque você decidiu participar do Programa Residência Pedagógica?
2. Você acredita que a Residência Pedagógica trouxe contribuições para sua formação docente? Se sim, quais?
3. Na sua percepção, quais os pontos positivos da Residência Pedagógica?
4. Na sua percepção, quais os pontos negativos da Residência Pedagógica?
5. Foi possível fazer um diálogo entre teoria e prática na realidade escolar?
6. Você considera esse programa de formação inicial adequado às necessidades dos futuros professores? Por quê?
7. Você acredita que a dispensa de estágio supervisionado foi proveitosa para sua formação docente?
8. Você se sente mais preparado para a docência após esse período?
9. Você enfrentou dificuldades no seu percurso dentro do programa? Quais?
10. O programa supriu suas necessidades enquanto docente em formação?
11. Você sugere alguma mudança para Programa?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS – CAMPUS II
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS FUNDAMENTAIS E SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL - PRECEPTOR

Esta pesquisa faz parte do processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC - exigido pela Universidade Federal da Paraíba, para a obtenção do título de graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas.

1. Porque você decidiu ser preceptor (a) do Programa Residência Pedagógica?
2. Quais as contribuições que esta experiência como professor (a) formador (a) trouxe para sua vida profissional?
3. Você considera que a atuação dos residentes na escola contribuiu para elevar a qualidade do ensino? Como?
4. As capacitações recebidas foram suficientes para sua atuação como professor formador?
5. Na sua percepção quais os pontos positivos e negativos da Residência Pedagógica?
6. Qual sua compreensão e/ou percepção sobre as contribuições que o programa Residência pedagógica trouxe para os alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, UFPB CCA?
7. Você considera esse modelo de formação continuada adequado às necessidades dos professores em formação? Por quê?
8. Você sugere alguma mudança para Programa?
9. Quais dificuldades você enfrentou nesse percurso?
10. Caso você tenha tido alguma experiência com estagiários, comente sobre as diferenças e ou semelhança existente entre o estágio e o Programa Residência Pedagógica.

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS – CAMPUS II
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS FUNDAMENTAIS E SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL – ORIENTADOR

Esta pesquisa faz parte do processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC - exigido pela Universidade Federal da Paraíba, para a obtenção do título de graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas.

1. Por que você decidiu ser orientador (a) do Programa Residência Pedagógica?
2. Como ocorreu a elaboração do subprojeto?
3. Qual sua compreensão e/ou percepção sobre as contribuições que o programa Residência pedagógica trouxe para os alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, UFPB CCA?
4. Na sua percepção, quais os pontos positivos e negativos da Residência Pedagógica?
5. Você considera esse programa de formação inicial adequado às necessidades dos professores? Por quê?
6. Você acredita que a dispensa de estágio supervisionado foi proveitosa para os residentes? Por quê?
7. Você enfrentou dificuldades como orientador desse projeto? Quais?
8. Você acha que os graduandos que participaram da Residência se sentem mais motivados e preparados para exercerem a docência? Por quê?
9. Você sugere alguma mudança para Programa?